This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

**Usage guidelines**

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

**About Google Book Search**

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

**Über dieses Buch**

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

**Nutzungsrichtlinien**

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

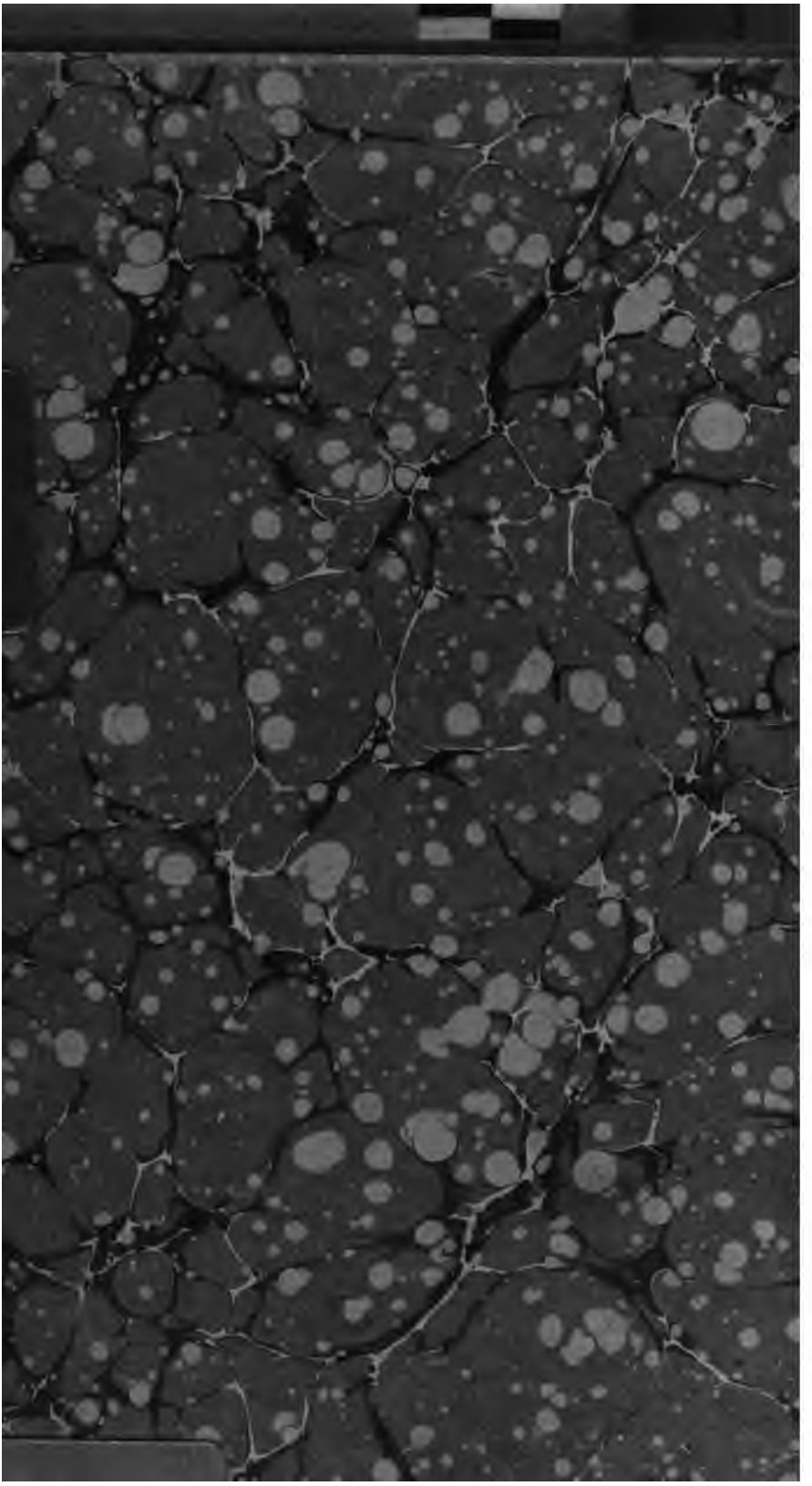
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

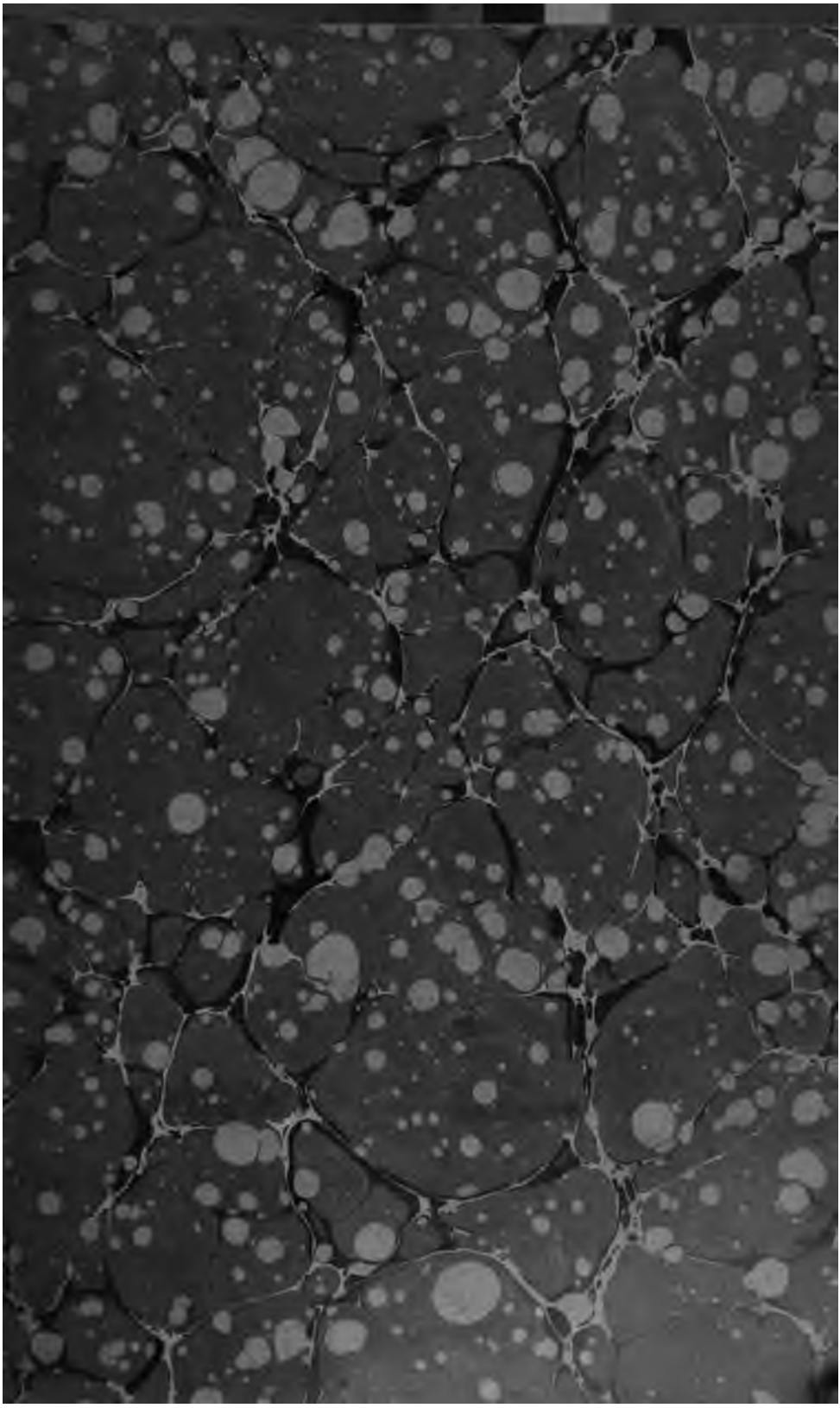
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

**Über Google Buchsuche**

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.





DIE

# NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

---

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

---

VIERZEHNTER BAND

(PHON. STUD. BD. XX, N. F. BD. XIV)

---

MARBURG IN HESSEN

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG

NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET

1906/1907

H

99412

# ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS DES XIV. BANDES.

## I. ABHANDLUNGEN.


Seite

Altschul, *Deutsche grammatik nach moderner methode* . . . . . 405
Crestey, *Structure phonétique de la versification française* . . . . 257
Dörr, *Die praktische ausbildung der neuphilologen* . . . . . 449
Eidam, *Über Kordelias antwort* (*King Lear* I, 97—100) *sowie über die neubearbeitung des Schlegel-Tieck* . . . . . 599
Geyer, *Betrachtungen und wünsche zu einem französischen provinzialferienkurs* (*Besançon*) I s. 65, II (Schluß) . . . . . 143
Haag, *Vom bildungswert des sprachenlernens* . . . . . 1
Klinghardt, *Die verschiedene bildung der tenues im französischen und deutschen* . . . . . 85
Kraft, *Rostands Princesse Lointaine als schullektüre* . . . . . 207
Lloyd, *Glides between Consonants in English* IX s. 21, X (Schluß) 210
Ruschke, *Zur artikulation der deutschen zungen-zahnlaute* . . . . 334
Sakmann, *Charakterbilder aus Voltaires weltgeschichte* . . . . . 577
Schneegans, *Die ideale der neueren philologie* . . . . . 321
Schröer, *Zur würdigung der englischen litteratur* I s. 129, II (Schluß) 193
Sieper, *Studium und examen der neuphilologen* . . . . . 385
Smith, *English Boys' Fiction* I s. 163, II s. 275, III . . . . . 538
Volbeda, *The Place of the Subject in English* . . . . . 463
Walter, *Aneignung und verarbeitung des wortschatzes im neusprachlichen unterricht* . . . . . 513


## II. BERICHTE.


*Bremen, Bericht über das 9. vereinsjahr des neuphilologischen vereins zu —.* Von dr. K. Scriba in Bremen . . . . . 42
*Bremen, Bericht über das 10. vereinsjahr des neuphilologischen vereins zu —.* Von dr. K. Scriba in Bremen . . . . . 548
*Briefwechsel, Jahresbericht der deutschen zentralstelle für internationalen —. 1905—1906.* Von Martin Hartmann in Leipzig 362
*Genf, Die ferienkurse in — vom 17. juli bis 28. august 1905.* Von Berta Steinicke in Düsseldorf . . . . . 101
*Hessen-Nassau, Neuphilologischer provinzialverband.* Von Edw. Hauck in Marburg . . . . . 33
*Kassel, Jahresbericht des vereins für neuere sprachen zu —.* Von dr. Harnisch in Kassel . . . . . 546
*Lektüre-kanon, Bericht über den heutigen stand des neusprachlichen lektüre-kanons des A. d. n.-v.* Von R. Kron in Kiel und R. Scherffig in Zittau . . . . . 89
*London, Der —er ferienkursus des jahres 1906.* Von J. Caro in Frankfurt a. M. . . . . 487
*London, Maifest der kleinsten in einer —er volksschule.* Von W. Dörr in Charlottenburg . . . . . 617

Seite

*Marseille.* Von dr. Wirth in Bernburg . . . . . 178
*Marseille, Der erste ferienkursus in —, sommer 1906.* Von Julius Voigt in Ilmenau i. Thür. . . . . 610
*München, Der XII. deutsche neuphilologentag in — (4.—7. juni 1906).* Von E. Ahnert in Dresden I s. 229, II s. 283, III s. 347, IV (Schluß) . . . . . 419
*Neuphilologische vorlesungen an den preußischen universitäten vom sommersemester 1901 bis zum wintersemester 1905/06 inkl.* Von M. Goldschmidt in Kattowitz I s. 93, II s. 174, III s. 225, IV (Schluß) . . . . . 483
*Neuphilologentag, Übersichtliche zusammenstellung der auf den bisherigen elf —en gehaltenen vorträge.* Von dr. K. Manger in München I . . . . . 169
*Schwedischen, Die neuen — lehrpläne für den fremdsprachlichen unterricht der realschule.* Von H. Hagelin in Nyköping (Schweden) 219

## III. BESPRECHUNGEN.

### 1. *Allgemeines.*

Breul, *Greek and its Humanistic Alternatives in the "Little-go"* (dir. Krummacher, Kassel) . . . . . 48
Breymanns *Neusprachliche reformlitteratur.* Drittes heft, von prof. Steinmüller (W. Viëtor, Marburg a. d. L.) . . . . . 184
Budde, *Bildung und fertigkeit* (dir. Herberich, Nürnberg) . . . . 624
Eggert, *Der psychologische zusammenhang in der didaktik des neusprachlichen reformunterrichts* (dr. E. von Sallwürk sen., Karlsruhe) 182
Finck, *Die aufgabe und gliederung der sprachwissenschaft* (dr. Buchenau, Darmstadt) . . . . . 379
— *Die klassifikation der sprachen* (dr. Buchenau, Darmstadt) . . 379
Gaudig, *Didaktische ketzereien* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . 629
Grip, *Über sonantische nasale in der deutschen umgangssprache* (dr. Buergel Goodwin, Uppsala) . . . . . 381
Jespersen, *Lehrbuch der phonetik.* (Übersetzung von Davidson) (Ernst Meyer, Uppsala) . . . . . 300
— *Phonetische grundfragen* (Ernst A. Meyer, Uppsala) . . . . . 235
Paulsen, *Die höheren schulen Deutschlands und ihr lehrerstand in ihrem verhältnis zum staat und zur geistigen kultur* (dir. Herberich, Nürnberg) . . . . . 624
Rozwadowski, *Wortbildung und wortbedeutung* (dir. Herberich, Nürnberg) . . . . . 626
Schroeder, *Vom papierenen stil* (O. Badke, Stralsund) . . . . . 623
Schwend, *Gymnasium oder realschule?* (dir. Herberich, Nürnberg) . 624
Sutro, *Das doppelwesen des denkens und der sprache* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 628

### 2. *Deutsch.*

Ausfeld, *Deutsche aufsätze für die höheren mädchenschulen* (F. Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . . 627
*Avenarius als dichter,* ed. Heine (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . 566
Bagster-Collins, *The Teaching of German in Secondary Schools* (dr. Buchenau, Darmstadt) . . . . . 628
Behaghel, *Die deutsche sprache* (F. Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . 627
Eskuche, *Deutsche sprachlehre und litteraturgeschichte für höhere lehranstalten* (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 562

Seite

Goethe, *Götz von Berlichingen*, ed. Frick (F. Dörr, Frankfurt a. M.) 502
– *Götz von Berlichingen*, ed. Sauer (F. Dörr, Frankfurt a. M.) . . 502
Grillparzer, *Die ahnfrau*, ed. Matthias (dir. S. Schwarz, Lübeck) . 566
– *Libussa*, ed. Rich. Meyer (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 566
Heyse, *Kolberg*, ed. Gloël (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 566
Kleinpaul, *Deutsches fremdwörterbuch* (O. Badke, Stralsund) . . . 621
Kleist, *Das Käthchen von Heilbronn*, ed. Lichtenfeld (F. Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . . 502
Körner, *Zriny*, ed. Tomanetz (F. Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . 502
*Lessings Laokoon*, ed. Manlik (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . 565
*Lessings Nathan*, ed. Prosch (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 566
Lyon, *Deutsche dichter des 19. jahrhunderts* (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 566
Meyer, *Der heilige*, ed. Credner (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . 566
– *Jürg Jenatsch*, ed. Sahr (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 566
Perrot et Fau, *Bilderbuch ohne worte, erstes schulbuch zum mündlichen sprachunterricht* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 631
Raabe, *Alte nester*, ed. Gerber (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . 566
*Schillers Maria Stuart*, ed. Älschker (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . 565
*Schillers Wallenstein*, ed. Castle (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . 566
— — ed. Ullsperger (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 565
Schumann, *Lübecker spiel- und rätselbuch* (dir. S. Schwarz, Lübeck) 567
Stifter, *Studien*, ed. Fürst (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 566
Storm, *Pole Poppenspäler. Ein stiller musikant*, ed. Ladendorf (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 566
Sudermann, *Heimat*, ed. Bötticher (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . 566
Uhl, *Entstehung und entwickelung unserer muttersprache* (O. Badke, Stralsund) . . . . . 375
Weiller, *Bilderbuch ohne bilder, eine beigabe zum bilderbuch ohne worte* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 631
Weise, *Musterstücke deutscher prosa* (F. Dörr, Frankfurt a. M.) . 627
— *Praktische anleitung zum anfertigen deutscher aufsätze* (F. Dörr, Frankfurt a. M.) . . . . . 627
— *Unsere muttersprache, ihr werden und wesen* (dir. Herberich, Nürnberg) . . . . . 625

### 3. *Englisch.*

Jespersen, *Growth and Structure of the English language* (O. Badke, Stralsund) . . . . . 618
Timmermann, *Hoofdzaken der Uitspraak van het Engelsch* (dir. Krummacher, Kassel) . . . . . 47

#### ANTHOLOGIEN, LEHR- U. HILFSBÜCHER U. Ä.

*English Reader* I, ed. Armack (dir. Krummacher, Kassel) . . . . 437
Brandenburg, *The Correspondent's Guide* (dir. Voigt, Frankfurt a. M.) 49
Brandenburg und Dunker, *The English Clerk* (prof. Klinghardt, Rendsburg i. Holstein) . . . . . 561
Conrad, *Syntax der englischen sprache für schulen* (dir. Krummacher, Kassel) . . . . . 44
Dammholz, *Englisches lehr- und lesebuch* (O. F. Schmidt, Köln) . 493
De Froe, *An English Reader* (dir. Voigt, Frankfurt a. M.) . . . 49
Dickhuth, *Übungsstoff und grammatik für den englischen anfangsunterricht* (O. Roll, Altona-Ottensen) . . . . . 558
Dubislav und Boek, *Methodischer lehrgang der englischen sprache für höhere lehranstalten* (O. F. Schmidt, Köln) . . . . . 495

Seite

Gesenius, *A Book of English Poetry* (dr. Ellmer, Frankfurt a. M.) 431
Gesenius-Regel, *Englische sprachlehre für knabenschulen. — Englische sprachlehre für mädchenschulen* (dr. Ellmer, Frankfurt a. M.) 428
Glauning, *Lehrbuch der englischen sprache* (O. Roll, Altona-Ottensen) 557
Hall, *Lehrbuch der englischen sprache*, I. und II. teil (dr. Ellmer, Frankfurt a. M.) . . . . . 497
Kron, *English Letter Writer* (dir. Voigt, Frankfurt a. M.) . . . . 49
Meadmore, *Picture Book without Pictures, a Companion to the Picture-Book without Words* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 631
Mitcalfe, *English Made Essay* (dir. Krummacher, Kassel) . . . 47
Perrot et Fau, *The Picture Book without Words* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 631
Poutsma, *A Grammar of Late Modern English for the use of Continental, especially Dutch, Students* (dir. Krummacher, Kassel) . 46
Rippmann, *A First English Book for Boys and Girls whose Mother-Tongue is not English* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . 559
Runge, *Englische gespräche* oder *Englische konversationsschule* (O. Roll, Altona-Ottensen) . . . . . 557
Schmidt, *Short English Prosody for Use in Schools* (dr. Krummacher, Kassel) . . . . . 48
Steuerwald, *Englisches lesebuch für höhere lehranstalten* (O. F. Schmidt, Köln) . . . . . 492
Timmermann, *Twelve English Lessons* (dir. Krummacher, Kassel) . 47

SCHULAUSGABEN.

Brooks, *A Trip to Washington*, ed. Sturm (dir. Krummacher, Kassel) 435
Farrar, *St. Winifred's, or the World of School*, ed. Mättig (dir. Krummacher, Kassel) . . . . . 436
Froude, *Oceana*, ed. Köcher (dir. Krummacher, Kassel) . . . . 433
Howitt, *Visits to Remarkable Places*, ed. Hoffmann (dir. Krummacher, Kassel) . . . . . 434
Hughes, *Tom Brown's School-Days*, ed. K. Reichel (dir. Krummacher, Kassel) . . . . . 436
Macaulay, *Historical Scenes and Sketches from the History of England*, ed. Klapperich (dr. Georg Reichel, Breslau) . . . . 119
— *Historical Scenes and Sketches from the History of England*, ed. Klapperich (dir. Krummacher, Kassel) . . . . . 433
Shakespeare, *The Tragedy of Julius Cæsar*, ed. Mann (dr. Büttner, Aschersleben) . . . . . 115
— *Julius Cæsar*, ed. Moorman (dr. Büttner, Aschersleben) . . . 111

### 4. *Französisch.*

Ducotterd, *Die anschauung auf den elementarunterricht der französischen sprache angewendet* (B. Meyer-Harder, Hannover) . . 555
Fuchs, *Tableau de l'Histoire de la Littérature française* (B. Meyer-Harder, Hannover) . . . . . 244
Meder, *Inwiefern kann der französische unterricht an den höheren schulen eine vertiefung erfahren?* (dir. Herberich, Nürnberg) . 625
Zünd-Burguet, *Das französische alphabet in bildern* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 629

ANTHOLOGIEN, LEHR- U. HILFSBÜCHER U. Ä.

Alge und Rippmann, *Leçons de français basées sur les tableaux de Hölzel* (W. Klatt, Steglitz) . . . . . 552
Böddeker, *Das verbum im französischen unterricht* (W. Klatt, Steglitz) 550
— *Die wichtigsten erscheinungen der frz. grammatik* (W. Klatt, Steglitz) 550

Seite

**Boerner und Pilz**, *Lehrbuch der französischen sprache für präparandenanstalten und seminare* (prof. Gundlach, Weilburg a. d. L.) 117
**Boerner und Schmitz**, *Oberstufe zum lehrbuch der französischen sprache* (prof. Gundlach, Weilburg a. d. L.) . . . . . 117
**Eberle**, *Amusements dans l'étude du français* (B. Meyer-Harder, Hannover) . . . . . 556
**Hammer**, *Tableaux des verbes français à l'usage des écoles* (prof. Gundlach, Weilburg a. d. L.) . . . . . 501
**Hug**, *Kleine französische laut- und leseschule mit phonetischen erläuterungen* (prof. Gundlach, Weilburg a. d. L.) . . . . . 118
**Knörk et Puy-Fourcat**, *Le Français pratique pour la jeunesse commerçante et industrielle* (dir. Voigt, Frankfurt a. M.) . . . 50
**Manger**, *Übungsstoffe zur wiederholung der französischen ungleichmäßigen verba* (prof. Gundlach, Weilburg a. d. L.) . . . . . 501
**Mottola**, *La Langue française à l'usage des Étrangers* (B. Meyer-Harder, Hannover) . . . . . 51
**Perrot et Fau**, *30 Histoires en images sans paroles à raconter par les petits* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 631
*Méthode Pommeret* (B. Meyer-Harder, Hannover) . . . . . 555
**Quayzin**, *Premières lectures à l'usage des écoles supérieures de jeunes filles* (W. Klatt, Steglitz) . . . . . 553
**Reum**, *Übungsbuch für die mittelstufe* (prof. Gundlach, Weilburg a. d. L.) 118
**Reum und Rupprecht**, *Übungsbuch für die mittelstufe* (prof. Gundlach, Weilburg a. d. L.) . . . . . 118
**Rosset**, *Exercices pratiques d'articulation et de diction composés pour l'enseignement de la langue française aux étrangers* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 632
**Seket**, *Cours de Langue française d'après la méthode intuitive* (B. Meyer-Harder, Hannover) . . . . . 51
**Sudre**, *Kleines handbuch der aussprache des französischen* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 632
**Weiller**, *Pour raconter les 30 histoires en images sans paroles de Jean Perrot et Fernand Fau* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . 631
**Weitzenböck**, *Lehrbuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen und lehrerinnenseminarien* (B. Meyer-Harder, Hannover) 244

SCHULAUSGABEN.

**Combe**, *Pauvre Marcel*, ed. Metzsch, vierte auflage, Wasserzieher (B. Meyer-Harder, Hannover) . . . . . 50
**Gagnebin**, *Une Trouvaille*, ed. Metzsch, zweite auflage, Fricke) (B. Meyer-Harder, Hannover) . . . . . 51
**Lange et Bondois**, *Médaillons*, ed. Sance et Bondois (B. Meyer-Harder, Hannover) . . . . . 244
**Molière**, *L'Avare*, ed. Bornecque (dr. Büttner, Aschersleben) . . 111
— *L'Avare*, ed. Ernst Müller (dr. Büttner, Aschersleben) . . . . 113
— *L'Avare*, ed. Scheffler et Combes (dr. Büttner, Aschersleben) . 115
— *Le Misanthrope*, ed. Bernard (dr. Büttner, Aschersleben) . . . 116
**Sandeau**, *Madeleine*, ed. Gürke (B. Meyer-Harder, Hannover) . . 556
**Stahl**, *Maroussia*, ed. Wespy (B. Meyer-Harder, Hannover) . . . 556

## 5. *Verschiedenes.*

**Belli**, *Wechselseitige einwirkungen der italienischen und deutschen kultur* (dir. S. Schwarz, Lübeck) . . . . . 627
**Jantzen**, *Gotische sprachdenkmäler* (O. Badke, Stralsund) . . . . 502

Seite

Klages, *Fremdländisches liederbuch für gemischten chor* (dir. Herberich, Nürnberg) . . . . . 626
Paraire, *Cuentecitos sin estampas para ir con las estampas sin palabras* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . . 631
Perrot et Fau, *30 Cuentecitos con estampas sin palabras primer libro de conversación española* (dr. Eggert, Frankfurt a. M.) . . . . 631
Weise, *Charakteristik der lateinischen sprache* (O. Badke, Stralsund) 619

## IV. VERMISCHTES.

*Antwort.* Von H. Klinghardt . . . . . 439
*Arbeitszeit in englischen schulen.* Von W. V. . . . . 320
*Aryan, The Origin and History of the — Language.* Von R. J. Lloyd in Liverpool . . . . . 126
*Ausland, Pensionen im —* . . . . . 192 256
*Aussprache, Zur — von französisch und deutsch P T K.* Von Th. Jaeger in Hamburg . . . . . 383
*Cours de vacances, Quelque réflexions sur les — — —.* Von G. Belouin in Marburg, Caen . . . . . 507
*Entgegnung.* Von Hermann Büttner in Aschersleben I s. 59, II 309
*Erklärung.* Von K. Kühn . . . . . 308
*Experimentalphonetische rundschau.* Von Giulio Panconcelli-Calzia in Frankfurt a. M. I s. 64, II s. 127, III s. 256, IV s. 318, V 415
*Ferienkurse 1906.* Von d. red. . . . . 64
*— Notizen zu den — 1906.* Von W. V. I s. 124, II s. 190, III . 255
*— für 1907* . . . . . 640
*Französisches P, geprüft an und von einem pariser.* Von H. Klinghardt in Rendsburg (Holstein) . . . . . 510
*I am looking in a family . . .* Von W. V. . . . . 640
*Klassenarbeiten, Reform oder abschaffung der schriftlichen —?* Von Willibald Klatt in Steglitz . . . . . 246
*Lehrergesuch* . . . . . 576
*Lloyd, Richard John — †.* Von W. Viëtor . . . . . 417
*London, Das — zur zeit der königin Elisabeth in deutscher beleuchtung.* Von W. Grote in Frankfurt a. M. I s. 503, II s. 568, III 633
*München, Deutscher neuphilologentag in — (1906).* Von W. V. . . 122
*— Nachklänge vom —er neuphilologentag.* Von W. V. I s. 572, II 636
*Philologen, Zur weiterbildung der —.* Von Th. Engwer in Berlin 315
*Plosives, Les — françaises.* Von Paul Passy in Bourg-la-Reine . 438
*— La formation des — en français et en allemand.* Von Paul Passy 253
*Realienkunde, Zur englischen —.* Von H. G. Fiedler in Birmingham 192
*Reform, Ein vorschlag zur — der englischen sprache aus dem jahre 1724.* Von Ernst Löwe in Marburg . . . . . 52
*Reisestipendien in Schweden.* Von W. V. . . . . 320
*Richtigstellung, Zur —.* Von H. Klinghardt in Rendsburg (Holstein) 510
*Schulpetition, Eine —* . . . . . 418
*Studienthesen, Zu den —.* Von W. V. . . . . 512
*Tenues, Die verschiedene bildung der — im französischen und deutschen.* Von H. Klinghardt in Rendsburg (Holstein) . . . . . 310
*Wickerhauser, Natalie — †.* Von W. V. . . . . 575
*Zeitungen, Französische und englische — in Deutschland und deutsche — in Frankreich und England.* Von W. Grote in Frankfurt a. M. 248

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XIV. APRIL 1906. Heft 1.

## VOM BILDUNGSWERT DES SPRACHENLERNENS.[1]

*Absicht dieser untersuchung.* Es ist klar, daß die denkende beschäftigung mit der sprache, als der wichtigsten kultureinrichtung, des mittels, durch das wir uns eigentlich erst einander als geistige wesen zu erkennen geben, und an welches deshalb auch unser geistiges leben unlösbar gefesselt ist, für unsere geistige entwickelung von besonderer bedeutung sein muß. Bei weitem nicht so klar ist, welchen geistigen gewinn wir aus dem erlernen fremder sprachen ziehen. Hier gehen die ansichten weit auseinander, wenn sie auch bei dem riesenhaften fremdsprachlernbetrieb unserer zeit ganz natürlicherweise zu einer günstigen antwort hinneigen. Wer als fachmann mitten in diesem betrieb drin steht, dem müßte besonders viel an dieser antwort liegen; er müßte wissen, wieviel er nützt, und wieviel er schadet. Die möglichkeit des schadens wird selten in die rechnung eingesetzt, fast nur als zeitverlust; sie kann aber weitergehen, und es hat neuerdings auch nicht an hinweisen gefehlt. Sie stammten von außenstehenden, die von höherer warte zusahen. Ein innenstehender, dessen hauptlebensinhalt sprachenlernen und sprachenlehren gewesen ist und noch ist, und der mitten im lauf einmal stillsteht und sich fragt, wohin er läuft, meldet sich hier zum wort; wohl

[1] Es bedarf kaum der bemerkung, daß der standpunkt des herrn verfassers keineswegs der unsrige ist. Wir hoffen aber, daß seine darlegungen zur klärung verschiedener wichtiger fragen direkt und indirekt beitragen werden. *D. red.*

nicht, um sehr viel neues zu sagen, sondern um sich selbst klar zu werden und damit vielleicht auch ein wenig den allgemeinen klärungsvorgang fördern zu helfen.

*Die im fremdsprachbesitz liegenden bildungsmöglichkeiten.*

*Die fremdsprache als verkehrsmittel.* Kein mensch bestreitet, daß fremdsprachen gelernt werden müssen, nicht nur von fachleuten zu bestimmten einzelzwecken, sondern von bildungsuchenden. Die vorteile liegen auf der hand. Wir leben nun einmal in einer welt buntfarbiger kulturen; in allerlei sprachhüllen wandeln sie mit- und nacheinander über die erde; zutritt hat, wer die hülle lösen kann. Wer die sprache des fremden volkes beherrscht, der kann sich mit ihm zu tisch setzen, wo seine geistigen schätze aufgetragen werden, im lebendigen laut oder in stummen zeichen. Er besitzt ein kostbares mittel zur erlangung von fremden geistesschätzen — aber auch nur ein mittel dazu, nicht die sache selbst. Was er hat, ist kein geistiger besitz, sondern ein verkehrsmittel. Er befindet sich in der lage eines beliebigen fremden volksangehörigen, der in der dicksten unbildung verharren kann, wenn er will. Ein solcher besitz mag als nützliche fertigkeit oder als gesellschaftliche zierde gelten, wie reiten, fechten und tanzen; einen geistigen vorzug an sich begründet er nicht. Es erscheint zudem als ein recht seltsamer ehrgeiz, es einem bescheidenen durchschnittsmenschen des fremden volkes in einer geistigen leistung gleichzutun, gleichsam ein geistiges wesen niederer ordnung im fremden volkstum zu sein; denn das ist das höchste maß des erreichbaren, solange man seine eigene sprache beibehält. Das gilt von den lebenden sprachen, wie von den toten; ihr besitz kann hervorragend nützlich sein; ein selbständiges geistesgut ist er nie. Er ist nur da eine notwendige vorbedingung dafür, wo es sich um schätze handelt, die auf keinem anderen weg für uns zugänglich sind, als durch das tor der fremdsprache.

*Ersatz durch übersetzungen.* Hier rückt nun die wichtige frage an, wie weit übersetzungen imstande sind, uns originale zu ersetzen; welche seiten sie ungeschmälert übermitteln, und welche dabei verkümmern; denn bei dem hüllenwechsel bleibt

der inhalt selten unverletzt. Unübersetzbar ist der äußere wohllaut der sprache; die musikalische hülle geht zugrunde und macht im besten falle einer nachahmung platz. Die unvollkommenheit, die jeder menschlichen sprache anhaftet, macht es unmöglich, daß ein wort aus einer sprache genau denselben unsicheren, schwankenden kreis von bildern und gefühlen weckt wie das entsprechende wort aus der anderen; die übersetzung muß zur umschreibung greifen und kann sich daher auch geistig nie völlig mit dem urtext decken. Das macht sich am deutlichsten in der gefühlsdichtung bemerkbar. Aber diese feinheiten fremder begriffsabstufung erschließen sich nur den besten sprachkennern. Die, denen fremdes schriftwesen so durchsichtig und klar und damit so genießbar ist, wie das heimische, sind sehr dünn gesät; fremde dichter und denker, ob alt oder neu, restlos auszukosten mit dem sicheren wohlgefühl der eigenen sprachaufnahme, ist nur einem sehr engen kreis beschieden. Es erfordert eine unbegrenzte hingabe an die eine auserwählte fremdsprache, und dies kann immer nur die sache weniger sein. Für die masse der gebildeten führt der weg zu den höchsten und unvergänglichen werten des fremden schrifttums nicht durch das unabsehbare wirrsal der fremdsprache, sondern durch die übersetzung. Was man dabei an formreizen verliert, wird überreich ersetzt durch die unmittelbarkeit und fülle des rein geistigen genusses. Wir lesen die psalmen bei Luther, Homer bei Voß, Plato bei Schleiermacher und Shakespeare bei Schlegel, wenn es uns um ein erfassen des ganzen zu tun ist. Hier, in unserer eigenen sprache fließt der breite strom des geistes daher; kein dünnes äderchen, das jeden augenblick gefahr läuft, zu vertrocknen, wie es das mühsame durchwandern der fremden urschrift ist. Und selbst wo keine so glänzenden führer zu haben sind, ist die übersetzung eine reichere quelle geistigen gewinns als die beschäftigung mit dem spröden, fremden kleid, in dem gerade das beste steckt; selbst der fachmann verschmäht gelegentlich diese wohltat nicht, wenn er etwa durch umfassendes lesen ein gesamtbild des griechischen schauspiels gewinnen will.

*Können und verstehen.* Demnach könnte es scheinen, als ob die beherrschung einer fremden sprache gar nichts, ihr

verständnis wenig mit geistesbildung zu tun habe. Wo gleichwertige kulturen sich gegenüberstehen, muß das gelten. Dort wird der austausch der geistigen güter durch übersetzungen vermittelt. Doch da nun einmal der anders vermittelte geist eben damit selbst ein anderer ist, so gehen in der nicht wiederzugebenden eigenart der fremdsprache werte verloren, die auch der nichtfachmann gerne rettet, soweit es angeht. Die rauhen höhen fremden dichtens und denkens wird er in ihrer echtheit wenigstens in bruchstücken zu genießen suchen; die leichter gangbaren, breiten schichten am liebsten durchweg. So bleibt dem fremdsprachverständnis noch ein gewisser bildungswert gesichert; durchaus fragwürdig bleibt er aber für die fremdsprachbeherrschung. Aus welchen gründen soll ich den, der fremde sprachen spricht und schreibt, auf eine höhere geistesstufe setzen, ihm höhere geistige möglichkeiten zutrauen? Fahrendes volk, der vielsprachige slave, der ausgewanderte geschäftsmann, sie können mich wohl mit ihrer sprech- und schreibfertigkeit, aber nicht mit ihrer bildung in erstaunen setzen. Offenbar haben diese dinge von haus aus gar nichts miteinander zu tun. Der geist kann völlig unberührt bleiben von dem wechsel der fertig übernommenen ausdrucksysteme.

*Die in der fremdsprachbetrachtung liegenden bildungsquellen.*

*Die reize der fremdsprache.* Es ist für den sprachenfreund recht betrübend, sich das eingestehen zu müssen; aber vor den rohen tatsachen muß sich die feinstausgesonnene lehre zurückziehen. Zum glück ist damit dem sprachenlernen zu bildungszwecken noch nicht das urteil gesprochen. Nur sein ziel wird ein anderes: nicht die aneignung um jeden preis, gleichgiltig auf welchem weg, sondern das bewußte aufsuchen der in der sprache selbst enthaltenen genußquellen. Von genießen darf man doch wohl reden, wo es sich um geistige förderung handelt; ja es läßt sich vielleicht gar behaupten, daß es das einzig sichere merkmal dafür ist. Stellen wir also die reize der fremdsprache fest.

Sie sind überreich vorhanden, und jeder hat sie gespürt, dem nicht dürre nützlichkeit den sinn vertrocknete. Sie sind so gut vorhanden, wie die reize irgend einer seite der eigenart

eines fremden volkstums; sei es die bauart der häuser, die volkstracht, die gesichtszüge, der gesang oder das gemeinwesen; sei es seine leibliche und seelische art, die wirtschaftliche und politische oder geistige gestalt seines lebens. Ja noch mehr: wenn wir auch nicht behaupten wollen, daß keine seite der lebensäußerungen eines volkes so sehr sein innerstes wesen kundgebe wie seine sprache, so läßt sich doch soviel sagen, daß keine so innig mit allen anderen verflochten ist; keine so sehr eine mittelstellung zwischen ihnen einnimmt. Die sprache ist von allen in gleicher weise abhängig und verändert sich mit ihnen. Doch das sind gleich die höchsten, die fesselndsten, aber auch die rätselvollsten reize der fremdsprache. Wir wollen mit den niederen beginnen. — Da steht vorn an das ästhetische vergnügen, das jedes kind an dem fremden klang empfindet, der farbenreiz der fremdsprache, mit den dunkeln, an zauber erinnernden regungen der seele, wenn die gewohnten zusammenhänge zwischen bild und wort sich lösen und bild und wort neue verbindungen eingehen. Eine phantasterei, ein spiel mit dem sprachklang, das eng mit dem elementaren kunstempfinden, mit musik und mimik und poetik zusammenhängt, und dessen dunkel anregender macht manch alter sprachennarr nicht widersteht, der sich nicht ersättigen kann mit immer neuen sprachbekanntschaften. — Dann kommt der feinere genuß des reiferen menschen, das spiel mit den begriffzeichen, wenn sie neu aufgereiht und angeordnet erscheinen, die konstruktionsreize. Was dort die farbe tut, tut hier die linie; ein lustiges herumdrehen von oben und unten, von links und rechts, ein drolliges verflechten und auflösen; ein turnen an einem neuen gerüst. — Dann kommt die freude an den merkwürdigen zusammenhängen zwischen der eigenen und der fremden sprache oder mehreren fremden untereinander, wahre entdeckerfreuden, die mit stammbaumahnungen verbunden sind. — Die freude an dem dichterischen gehalt der sprache, das staunen über die seltsamkeit der ausdrucksweise, die fremde sachen- und gedankenwelt, in die man hineinblickt, erfüllen den denkfreund. — Auf eine derbe formel gebracht, läßt sich sagen: in steigender reihe stellen sich nacheinander ein der klang-, der bau-, der stamm- und der kulturreiz.

*Sprache und reines denken.* Über dieses heitere spiel der gedanken erhebt sich aber die ernste frage: wie verhält sich sprache und reines denken zueinander? als der letzte und geistigste reiz, den das vielerlei der sprachen in uns weckt. Die antwort klingt trüb: die ungeheuere masse des sprachstoffes, der wortschatz, hat mit dem reinen denken gar nichts zu tun. Was haben etwa die wörter *holz, bois, wood, lignum, xylon* mit dem begriff „holz" zu schaffen? Geschöpfe des zufalls und der willkür. Und wenn wir auch dem denkmäßigen viel näher treten in der baulichen seite der sprachen, so sehen wir ihre gesetze so oft und so sinnlos durchbrochen, daß der gesamteindruck jeder sprache der einer sehr beschränkten herrschaft des verstandes inmitten eines heeres von willkür ist.

*Können und kennen.* Reizvolles leben, das anzieht, tote masse, die abstößt, beides steckt in der fremdsprache; ihre frucht ist genießbar und bekömmlich, solange es sich um das ausschöpfen dieser reize handelt; sie wird ungenießbar, wenn man sie ganz aufessen will. Mit anderen worten: solange es sich beim erlernen einer fremdsprache um das kennen handelt, erfahren wir ihre wohltaten; sobald es sich um das können handelt, wird sie zur plage. Selbstverständlich muß auch für das kennen viel stoff und recht geistloser stoff aufgenommen werden, um das nötige anschauungsbild zu gewinnen, aber da hilft noch der frische, sinnliche reiz mit und der lockende geistige; alle diese beschwingenden kräfte erlahmen und schwinden hin, wenn das bild gewonnen ist. Im turmbau der fremdsprache sind die grundmauern, das gebiet des kennens, voll geistigen lebens; der bau selbst, das gebiet des könnens, eine erdrückende gedächtnislast. — Geschichtlichen und erdkundlichen stoff aufzunehmen hat selbständigen sinn, denn wir brauchen ihn als den schauplatz unseres lebens; und doch wird das denken dabei nicht stehen bleiben, sondern sich zu vergleichender, ursächlicher betrachtung darüber erheben und das walten des gesetzmäßigen darin suchen. Wie vielmehr wird das bei der fremdsprache geschehen müssen, die für uns keine selbständige bedeutung hat! Hier ist das stehenbleiben beim aufspeichern von vorrat eine plumpe versündigung am

menschengeist. Dieser fremdsprachvorrat erhält sinn und leben nur durch die wissenschaftliche beleuchtung. Sie kommt den fragen entgegen, zu denen die genannten reize hinleiten, und ohne deren beantwortung keine geistige befriedigung zn haben ist. Sie untersucht die laute der sprache, die mittel zur verknüpfung der begriffe, ihren reichtum an begriffzeichen; sie unterscheidet das denkmäßige vom vernunftwidrigen und erklärt das letztere auf geschichtlichem weg als ergebnis der gesamten entwickelung, als natur- und kulturerzeugnis; kurzum, sie verwandelt stoff in geist.

*Die in der fremdsprachaufnahme liegenden schädigungen.*

*Gegenwartbild.* Sehen wir uns um in der welt, wo sprachen zu bildungszwecken gelernt werden. Im gesamten lernen unserer zeit nimmt das sprachenlernen einen ungeheueren, alles andere lernen übersteigenden raum ein, der entfernt nicht erklärt wird durch das nutzbedürfnis; es ist bildung, was man dabei sucht. Dabei ist überall der vollbesitz der sprache, ihr gründliches verständnis, ihr schriftlicher und mündlicher gebrauch angestrebtes ziel; die lehre vom glück des besitzes steht in voller geltung. Eine riesenarbeit wird geleistet, eine unsumme von kräften verbraucht; endlose not und bedrängnis herrscht in schule und haus — einem schatten von bildung zuliebe. Wer sie überstanden hat, der kann sagen: ich bin klassisch gebildet, oder: ich bin modern gebildet. Damit schließt in der regel sein verhältnis zu den fremdsprachen ab; er ist krank davon und überläßt sich ohne bedauern dem natürlichen gesundungsvorgang, der mit der wohltat des vergessens beginnt. Sehen wir nach, worin diese krankheit besteht, die dem kranken bewußte und nicht bewußte, die heilbare und die unheilbare.

Ein beispiel. In einer deutschen stadt werden höhere töchter von deutschen nonnen erzogen. Die unterrichtssprache, ja die sprache des täglichen verkehrs ist die französische; geschichte, erdkunde, alles, mit ausnahme des deutschen und der religion, wird französisch gelehrt. Die nonnen haben ihr französisch in ein- und zweijährigem aufenthalt in Frankreich gelernt. Das ergebnis läßt sich denken. Die hier zutage tretenden verwüstungen sind aber vorbildlich für den

herrschenden stand der dinge, denn glänzender als hier finden sich die forderungen unserer überzeugtesten fremdspracherzieher wohl nirgends erfüllt.

*Geistige schädigung.* Das jammerbild einer solchen schwachsinnigenanstalt (zur herbeiführung, nicht zur beseitigung des schwachsinns) zeigt uns am besten die tiefen schatten, die der überspannte fremdsprachbetrieb wirft. Der geist wird andauernd in ein enges gewand gepreßt, geknebelt, auf die stufe des kindesalters herabgedrückt; bei der beschränktheit des sprachschatzes bewegt er sich in öden, stets sich wiederholenden kreisen, wie ein gefangenes tier im käfig. Mir ist unvergeßlich, wie trostlos mich mein eigener unterricht anmutete, als ich einst vor französischen und englischen klassen stand, und doch hatte ich im verkehr mit einheimischen amtsgenossen fortgesetzt gelegenheit, meinen schatz an schulsprachwendungen zu bereichern. Das müssen alle erfahren, die aus ihrer ehrlichen muttersprache heraus wollen und sich in die hülle einer fremden sprache begeben; lauter esel in der löwenhaut, auch die besten geister. Die abhängigkeit vom fremden gedanken ist allzu drückend; sprachschöpferische tätigkeit ist gänzlich versagt, und sie ist doch die unzertrennliche begleiterin des freien gedankens; ein trauriges nachsprechen geistreicher einfälle anderer; denn jedes sprachliche bild, jede flotte wendung, wenn sie noch so sehr gemeingut ist, ist in ihrem ursprung die schöpfung eines einzelnen sprachgenossen. Kein Leibnitz, kein Humboldt, kein Friedrich der große ist ein französischer klassiker; ihr geist ist getrübt und verderbt im fremden kleid. Was aber für die großen gilt, gilt für die kleinen hundertfältig. — Eine notwendige wirkung der massenhaften anwesenheit fremder ausdrucksweisen im geiste ist die vermengung mit den eigenen, aus ganz anderer seelenart geborenen, die behinderung ihres freien wachstums, die schädigung des vermögens freier betätigung in der eigenen sprache. Der deutsche fremdwörterunfug, dieses knechteszeichen, ist nur eine rohe äußerung dieser viel tiefer hinabdringenden sprachverderbnis. Der eigene sprachsaft wird gefälscht, das empfinden, der geschmack verderbt, durch störenden fremdklang und widersprechende anschauungsformen.

*Sittliche schädigung.* Etwas eitelkeit haftet jedem wissen und können an, dem hohlen aber mehr, als dem wertvollen. Welch ein tummelfeld der sinnlosesten eitelkeit bei uns gerade die fremdsprachen sind, welche schauspielerei damit getrieben wird, ist bekannt. Affenneigungen sind in keinem volk so stark, wie in unserem, und auf keinem gebiet so stark, wie auf dem sprachlichen. Daß das auf rechnung der sittlichen selbstachtung und der volksechtheit geht, ist klar. Karl V. soll einmal gesagt haben, mit jeder weiteren sprache habe man eine seele mehr. Es ist viel wahres daran. Er selbst war viersprachig; seine seele wurde zwar nicht weiter dadurch, wohl aber gemischt. Solche seelischen mischlinge haben wir und züchten wir in menge; sei es mit dem stolz auf das erbe der griechen und römer, mit denen das band der sprache sie verbindet, das ihnen ihre volksgenossen im lichte von barbaren zeigt; sei es mit dem stolz auf die kulturgemeinschaft mit franzosen und engländern, in die sie sich durch die beherrschung ihrer sprache aufgenommen fühlen.

*Die rolle der grammatik.* Ist einmal der vollbesitz der fremdsprache das erstrebte ziel, so gilt es, sich ihm auf dem leichtesten und unschädlichsten weg zu nähern. Daß das der natürliche weg ist, hat nach langem umherirren unsere zeit endlich wieder erkannt. Man lernt durch hören und nachbilden in ungezwungener unterhaltung und ausschließlichem gebrauch der fremdsprache. So hat Montaigne seinerzeit auch das lateinische gelernt. Seitdem dieses aber nicht mehr verkehrssprache für die gelehrten ist, läßt sich dieses verfahren nicht mehr anwenden. Die grammatik, die anweisung zum gebrauch des wörterbuchs behufs abfassung eines schriftstücks in der fremdsprache, um von da aufzusteigen durch einprägung ihrer vorschriften und aufnahme des wörterbuchs ins gehirn zum unabhängigen gebrauch der fremdsprache, diese grammatik ist zum stolzen mittelpunkt des altsprachbetriebs geworden. Ihr gewaltiges ansehen hat auch den neusprachbetrieb erobert; mühsam sucht er sich jetzt ihren fesseln zu entwinden. Das hält aber doppelt schwer. Einerseits: soviel günstiger auch für die lebenden sprachen die dinge liegen, der öffentliche unterricht widerstrebt an sich schon dem natürlichen weg.

*Er* kann nur künstlich, seltsamer widerspruch, nachgeahmt werden mit allerlei hilfsmitteln und beschränkungen. Andererseits: die grammatik hat sich ein geistiges mäntelein umgehängt und prahlt damit, daß sie die vertreterin des geistes im sprachenlernen sei, gegenüber der geistlosen natürlichkeit. Solchen ansprüchen gegenüber behauptet man sich schwer. Und doch hat die herrschende grammatik blutwenig grund zu dieser herausfordernden haltung; sie ist immer noch, was sie war: ein gewissenhaftes verzeichnis der einrichtungen und gebräuche einer bestimmten einzelsprache, mit allen mängeln, die ihnen anhaften, dem lernenden zu bedingungsloser aufnahme und pünktlichster befolgung vorgesetzt. Keine beleuchtung der grundlagen, keine beurteilung der vorzüge und mängel, keine erklärung ihres entstehens, beileibe nicht! Solche zerstreuung könnte dem hohen ziel schaden.

*Abwehr der schädigungen und erschließung der bildungsquellen.*

*Die fremdsprachenlose schule.* Angesichts der schweren steuern, die das geschick dem sprachenlernenden auferlegt hat, und die der berichter vom turmbau zu Babel ahnend voraussah, als er die fremden sprachen einen fluch der menschheit hieß, läßt sich ruhig behaupten, daß unsere bildung mit ihnen wenig verlieren und ohne sie viel gewinnen würde. Das wunschbild der schule für schärfung, veredlung und bereicherung des geistes ist und bleibt für alle völker die fremdsprachenlose schule. In der rauhen wirklichkeit scheitert sie nur an den bedürfnissen des wirtschaftlichen und des geselligen lebens, für die die schule eben auch mit zu sorgen hat, so ungern sie es eingesteht. Das geistige leben befände sich vorzüglich. Frei vom sprachenalp könnte der junge geist auf höhen geführt und mit reichtümern ausgestattet werden, nach denen er jetzt vergebens verlangt. Der eigenartige, in der beschäftigung mit der sprache liegende bildungswert ginge ihm in seinen besten teilen nicht verloren; denn zu wissenschaftlicher durchleuchtung eignet sich die eigene sprache besser, als jede fremde und verdient es in viel höherem maß. Lautliche, bauliche, entwickelungsgeschichtliche untersuchungen lassen sich hier prächtig durchführen. — Für die betrachtung

des leibes der sprache bilden die laute der heimatlichen mundart den ausgangspunkt. Sie werden verglichen mit den lauten der gemeinsprache. Es wird die frage nach dem ursprung der verschiedenheit gestellt. Es wird gezeigt, wie in der weiteren heimat selbst die sprachlaute sich verändern mit zunehmender räumlicher entfernung, und der vorgang des lautwandels beobachtet. Dann wird gezeigt, wie in der geschichte der eigenen sprache die laute sich verändern mit zunehmender zeitlicher entfernung. So werden sichere grundlinien für den begriff der äußeren sprachentwickelung gewonnen. — Zum geist der sprache führt die aufsuchung der begriffe, die in den unselbständigen redeteilen, den beugungssilben, für-, binde- und verhältniswörtern stecken; die aufsuchung der geistigen urform, des lose bewußten bildes der einzelbegriffe in ihrer verkettung, das sich hinter der gewohnten formel eines satzes verbirgt; mit der umgekehrten übung, aus gegebenen begriffen von gegebenem gegenseitigen verhältnis die satzformel aufzubauen; die einteilung der begriffe selbst, und wie sie sich in der sprache widerspiegelt; kurzum: ein herausarbeiten des verhältnisses zwischen sprache und reinem denken. Keine leichte aufgabe, und nur an der eigenen sprache zu lösen. Um so schrecklicher ist der gedanke, daß beliebige teile dieser aufgabe von der üblichen schulgrammatik blindlings unmündigen kindern zugemutet werden. Ich habe in einer kleinen schrift: *Versuch einer graphischen sprache auf logischer grundlage*, den versuch gemacht, mit hilfe einer begriffschrift den weg zu einer denkmäßigen sprachbetrachtung zu ebnen; aus ihr mag ersehen werden, um welche dinge es sich hier handelt, und wie tief die kluft ist, die die schulmäßige art von dem trennt, was zu erstreben ist. — Die proben vergangener sprachstufen dienen nicht nur dazu, die lautliche, sondern auch die bauliche wandlung darzutun, die auflösung der begriffhäufung im wort; das streben nach setzung seines wortzeichens für jeden einzelbegriff; ein streben nach denkgemäßheit, das das merkmal jeden fortschritts ist und hier in merkwürdiger übereinstimmung mit dem entwickelungsgang der schrift steht. — Die abhängigkeit der sprache von der gesamtkultur wird ebenfalls beim hindurchgehen durch ver-

schiedene zeitstufen am besten dargetan; das spiel der blinden zufallsmächte, wie das gesetzmäßige walten des zeitgeistes im wandel der begriffe, die ein und dasselbe wort vertritt; die erhebung zu freiheit, reichtum und adel in den tagen der großen geisteskämpfe.

*Wahl und maß der fremdsprachaufnahme.* Doch diese fremdsprachenlose wunschschule werden wir nie haben. Wir stehen in engster fühlung mit anderssprechenden völkern der gegenwart und der vergangenheit. Die lebenden sind gebieterischer als die toten; sie haben uns auch an lebendigen und immer neuen schätzen mehr zu bieten; viel frischer ist ihre anregung; viel nachdrücklicher verschaffen sie sich gehör. Es läßt sich sogar als eine sittliche forderung bezeichnen, die an den menschen der neuzeit gestellt werden muß, daß er die empfindung des fremden als etwas feindlichen abstreift, indem er die sprache des nachbarn kennen lernt, entsprechend der bekannten tatsache, daß wir uns auch gefühlsmäßig dem nähern, den wir verstehen. Geringschätzung ist so schlimm als überschätzung; vor beiden schützt ein vernünftiges maß der beschäftigung miteinander. Also französisch und englisch; aber vorsichtig genossen, damit nicht wohltat plage wird. Auch das maß des nützlichen ist abzuwägen, wenn es auch das des bildenden übersteigt. Nützlich ist für jeden die fähigkeit, sich im fremden schriftwesen zurechtzufinden, fremdsprachiges, wenn auch nicht gerade höchster ordnung, lesen zu können. Unnütz ist für die meisten die fähigkeit, die sprache geläufig sprechen und schreiben zu können. Doch auch für diese ist gesorgt, und wenn die schule sie nicht selbst bis ans ziel führt. Die lautliche und bauliche schulung in verbindung mit der aufspeicherung von vorrat, die die natürliche folge ausgiebigen lesens ist, setzt erfahrungsgemäß alle diejenigen, welche in die lage kommen, die fremde sprache, sei es mündlich im fremden land, sei es schriftlich in irgend einem zweig des berufslebens, dauernd zu brauchen, in den stand, die gewünschte höhe der vollkommenheit sehr rasch zu erreichen. Für zufälligen und gelegentlichen gebrauch sorgt man nicht mit dem aufwand der besten kraft vieler jahre, dafür sind die dolmetscher und fremdenführer da. Es

läßt sich nicht leicht etwas törichteres hören, als die klagen eines mannes, der einmal ein paar tage seinen fuß nach Frankreich setzte, oder zu hause mit einem freien engländer zu tun kriegte und es bitter empfand, nicht fließend französisch oder englisch sprechen zu können.

*Forderungen für den unterricht.*

Wie sich auf grund dieser betrachtungen das maß und die art der darbietung von fremdsprachen durch die schule nach den verschiedenen seiten des unterrichts bestimmt, welche besonderen forderungen sich für den unterricht daraus ergeben, soll noch in kürze untersucht werden.

Das fremde neue in enge verbindung zu setzen zum bekannten alten, ihm seine stelle neben und in diesem zu suchen, ist die bedingung, unter der allein der geist gewillt ist, es aufzunehmen. Das durchdenken des eigenen, die untersuchung der muttersprache, hat also überall vorauszugehen und das fremde einzuführen. Nach allen seiten, nach lautbestand, bauweise, denkgemäßheit, entwickelungsgeschichte, hat das fremde sich dem in der eigenen sprache gewonnenen wissen an- und einzugliedern, eine lebendige erweiterung desselben zu sein. Das hauptgewicht des wissenschaftlichen betriebs muß demnach auch auf der eigenen sprache liegen bleiben.

*Bedeutung der lautschrift.* Das erste neue, vor das der lernende hingestellt wird, ist die gesprochene sprache in ihren kleinsten, selbständigen teilen: die laute der fremdsprache. Sie werden mit den eigenen verglichen, scharf geschieden und dem deutschen system eingefügt. Dieses system besitzt selbst schon laute, die mit den gewohnten schriftzeichen nicht auszudrücken sind; die untersuchung der eigenen sprachlaute hat schon die notwendigkeit ergeben, neue zeichen zur unterscheidung der für das auge zusammenfallenden laute erfinden zu müssen. Man hat also nur fortzufahren in der erfindung solcher zeichen für die fremdsprache, und das ergebnis ist ein allgemeines lautsystem, dargestellt durch klare, alte und neue zeichen, dessen sichtbare lücken offenstehen für die aufnahme beliebiger laute weiterer fremdsprachen (auch der mundarten!), und das einen steten und sicheren rückhalt bildet für alle

lautlichen gefahren. Lautschrift heißt die vorzügliche waffe, die die neueste zeit geschmiedet hat, zur überwindung der schwierigkeiten, die die bunte vielheit der fremden laute dem sprachenlerner (und sprachenforscher) bereitet. Durch das gediegene system des weltlautschriftvereins sind wir seit zwanzig jahren der mühe des eigenen erfindens enthoben.

Was nun schon, wenn auch in geringem umfang, in der eigenen sprache sich zeigte, daß nämlich sprechlaute und schriftzeichen nicht zusammenfallen, das zeigt sich in den beiden großen sprachen, die an weltbedeutung der unseren zurzeit vorangehen, in weit höherem maße. Sie zerfallen geradezu in je zwei sprachen: eine sprechsprache und eine schreibsprache. Daß der anfänger nicht in das wirrsal dieser unvernunft hineingerissen werden darf, ist klar. Er lernt zunächst die sprechsprache kennen; und da das sehen ein unschätzbares hilfsmittel für das unterscheiden und einprägen ist und mit dem hören zusammenwirken muß, so wird die lautschrift auch in lesestücken und zu schriftlichen übungen verwendet. Ihre ablösung von der üblichen schrift erfolgt erst auf vorgeschrittener stufe; ihren wert als aussprachebezeichnung behält sie bis zu ende bei.

Die lautschrift ist für den, der nicht geradezu im fremden volke aufgewachsen ist, der einzig sichere weg zur scharfen scheidung der fremden laute untereinander und von den eigenen; sie führt zu einer gestaltreinen, sicheren und vornehmen aussprache. Der fremde soll mich nur gut verstehen und nicht lächerlich und roh finden; er darf aber recht wohl hören, daß ich ein fremder bin. Das deutsch im munde des geschulten ausländers klingt reizend, wenn ihm auch noch so viel von seiner eigenen klangfarbe anhaftet. Auf lautrichtigkeit kommt viel mehr an, als auf lautechtheit. Peinliche nachahmung der fremden lautgebung, die bemühung, englisch zu sprechen, als ob ich den mund voll kieselsteine hätte, namentlich auch die nachahmung der fremden satzmelodie, gegen die sich unser natürliches gefühl sträubt, ist unedle und sinnlose äfferei. Bezeichnend für solche nachahmung ist dann gewöhnlich auch die hereintragung der fremden laute in die eigene sprache.

*Unterrichtssprache und übersetzen.* Der weg, den die schule gehen kann, ist von anfang an ein künstlicher; die natürlichen bedingungen für das sprachenlernen kann sie nicht schaffen; sie muß zu auskunftsmitteln greifen, die durch ihre wirksamkeit die mängel der schwächlichen naturnachahmung ersetzen. Die unterrichtssprache kann nicht die fremde sein. Überall, wo es sich darum handelt, anzuleiten, den weg zu neuen verfahren zu zeigen, wissenschaftlich vorzugehen, wie bei dem ausbau des lautsystems, bei der aufstellung der abwandlungsreihen, ist die eigene sprache das durch die vernunft gebotene verständigungsmittel. Reichste verwendung der fremdsprache im sinne der übung und erfrischenden anregung, aber keine vorspiegelung einer fremdsprachlichen versammlung, kein gaukelspiel. Die schulordnung in der fremdsprache durchzuführen, die endlose wiederholung derselben öden redensarten, ist eine starke geschmacklosigkeit. Die niederen künste der alltagssprache mögen ja auf der unterstufe ein paar mal als gegenstand der sprechübung dienen, so gut wie irgend ein anderer gegenstand, aber doch nicht täglich und stündlich. — Auf der oberstufe werden erläuterungen der gelesenen schriftsteller, überblicke, zusammenhängende darstellungen geschichtlicher art recht wohl in der fremdsprache gegeben, namentlich solange lehrer und schüler unter der frischen wirkung des sprachquells stehen, an dem sie gemeinsam getrunken haben; wo es aber gilt, zum verstand und zum herzen der hörer vorzudringen, da wird ganz von selbst die muttersprache in ihr recht eintreten. Der geist erträgt den ihm angetanen zwang nur in den niederen breiten.

Besonders willkommen ist beim lesen fremder schriftsteller die gelegenheit zur übung der gestaltungskunst in der eigenen sprache. Wenn auch an fremden gedankenfluß gefesselt, ist sie für unser geistiges gedeihen doch mindestens so wertvoll, als die übung im fremdsprachlichen verstehen; ungleich wertvoller, als die kindlichen versuche in fremder sprachgestaltung.

*Gesunde grammatik.* Noch auf der unterstufe werden die wechselnden formen gesammelt, in denen, unter wechselnden umständen, eine menge von wörtern erscheinen; sie werden geordnet nach den gesichtspunkten, die für die eigene sprache

gefunden sind; so werden die abwandlungsreihen aufgestellt und die begriffe ermittelt, die in der formveränderung liegen. Dann werden die mittel zur satzfügung aufgesucht durch sammlung von beispielen für die verschiedenen satzarten. Das alles geschieht in anlehnung an die einrichtungen der eigenen sprache; das eigenartige und neue der fremden sprache stellt sich dabei besonders deutlich heraus und gewährt neue gesichtspunkte für allgemeine sprachbetrachtung. Selbstverständlich kommen die übungen in bequemer stufenfolge diesem sammeln und ordnen entgegen. Ist es abgeschlossen, so werden formen und mustersätze dem schüler im druck überreicht und bilden den eisernen bestand seiner sprachbaulehre. Sie beschränkt sich auf das notwendigste; für seltenheiten und feinheiten, die im hör- und lesestoff begegnen, ist der lehrer und später das wörterbuch da; wiederzugeben braucht der schüler sie nicht. Die afterwissenschaft geschwätziger grammatiken, sein schrecken und fluch, bleibt ihm fern. Nach sprachbräuchen erkundigt er sich ausschließlich in seiner bescheidenen und übersichtlichen mustersammlung, die ihm jederzeit zu gebot stehen muß. Das gibt ihm wenigstens ein bißchen von dem selbstvertrauen, dessen mangel beim sprachenlernen so lähmend wirkt. — Grammatik im guten sinn: die aufdeckung der baulichen grundlagen; die rolle des verstandes, des gefühls, der dichterischen erfindung in der sprache; ihrer abhängigkeit von der besonderen kultur des fremden volkes; solche grammatik wird jetzt erst möglich durch die gewonnene zeit, die nicht mehr zur ausschlachtung des lesestoffs für die aufspeicherung von vorrat benutzt wird. Solche sprachbetrachtung wird aber auch nur an besonders herausfordernden beispielen getrieben, die von selbst zu höheren gesichtspunkten führen; eingedenk der tatsache, daß wir uns von haus aus mit der sprache nicht um ihrer selbst willen beschäftigen, sondern nur aus der not eine tugend machen. Die not bleibt nach wie vor; das hauptziel bleibt die erwerbung der fähigkeit, zum geist des inhalts durch die fremde sprachhülle durchzudringen, und dazu gehört die voranstellung des ersteren.

*Sprachgeschichte.* Das seltsame nebeneinander von sprechsprache und schreibsprache schreit nach einer erklärung; die

schule aber verweigert sie; sie nötigt dem schüler, wie zahllose andere, so auch diese vernunftwidrigkeit erklärungslos auf. Denn die erklärung heißt sprachgeschichte. Daß eine schule für geistesbildung daran nicht vorbei kann, ist klar. Es muß für die fremdsprache dasselbe geschehen wie für die eigene, wenn auch in beschränkterem maße. Sprachproben aus der reihenfolge der jahrhunderte von der frühzeit an, ihre untersuchung nach lautlichen und baulichen veränderungen, beobachtungen des lautwandels und des bedeutungswandels, der umwandlung des gedrungenen satzbaus in den aufgelösten, des aufsteigens zu denkgemäßerer sprache; mundartproben aus verschiedenen teilen des sprachgebiets, die uns das vergangene in der gegenwart zeigen und die schriftsprache als die durch die politischen schicksale emporgetragene mundart unter mundarten; das alles verdichtet sich zum überaus lehrreichen bild eines erzeugnisses der entwickelung, das die verflechtung von gesetz und zufall in der menschengeschichte aufs schönste wiederspiegelt. Nur so wird auch die richtige wertschätzung, das richtige gefühlsverhältnis gewonnen.

*Unvermeidlichkeit des lateinischen.* Mit dem wort „sprachgeschichte“ stoßen wir auf ein großes „aber“. Es ist das lateinische. Ohne latein keine möglichkeit, die geschichte des französischen zu verfolgen. Und darauf können wir nicht verzichten. Vielleicht müßten wir uns aber doch zu diesem verstandesopfer entschließen, wenn das latein nicht auch für das englische, ja für das deutsche selbst eine geschichtliche und unmittelbare bedeutung hätte, die dessen unkenntnis als einen schweren mangel empfinden läßt. So verhält es sich tatsächlich. Nur kahler nutzen konnte es ausschalten, wo man sich mit jenen beiden beschäftigt. Das englische namentlich hat sich dermaßen vollgesogen am lateinischen wortschatz, ihn so ungescheut geplündert, daß oft nur noch das gerippe englisch, alles wortfleisch aber lateinisch ist; man kann auf englisch lateinisch reden, und viele tun es mit erschreckender rücksichtslosigkeit gegen ihre armen volksgenossen — und unsere lateinlosen schüler. Wie trostlos stehen sie vor dieser renaissancesprache! Es läßt sich ja machen; das gedächtnis tut viel, aber der verstand trauert. —

Mit heiliger scheu betrachten sie das schallende lateinische fremdwort in der eigenen sprache; es enthält für sie eine höhere, verborgene weisheit, zu der sie keinen zutritt haben; es ist etwas von der gelehrsamkeit geweihtes, das der laie in gedrückter stimmung anstaunt. Das ist sein verhältnis zur klassischen bildung, d. h. zur kenntnis der alten sprachen überhaupt; der römischen gegenüber natürlich viel verhängnisvoller, als der griechischen, da jene viel tiefer im fleisch unserer gesamtkultur steckt. Er mag die fessel dieser scheu noch so lästig empfinden, er kann sich nicht zu der ansicht emporringen, daß die sprache nur ein teil, und bei weitem nicht der wertvollste, der kultur, ihre kenntnis nur ein teil und keine vorbedingung der aus ihr zu gewinnenden bildung ist. Er bleibt unfrei, in eigenes vorurteil verstrickt und von fremdem vorurteil gedemütigt. — Die schule, die dem bildungsuchenden nicht zur befreiung aus diesen fesseln verhilft, begeht ein unrecht an ihm. Abhilfe ist leicht; ein geringes maß von sprachwissen, das sich fast von selbst in lebendige beziehung zum vorhandenen sprachvorrat setzt, ist dazu hinreichend. Der gewinn: das bild einer sprache von jenem ehrwürdigen, gedrungenen bau, der in der unbekannten vergangenheit auch unserer eigenen sprache liegt; eines auflösungs- und umbildungsvorgangs von zweitausend jahren im klaren licht der geschichte; gelegenheit zu verwandlungsübungen, die tiefer auf die denkmäßigen richtlinien hineinführen, als bei den neueren sprachen; die durchsichtigkeit des fremdsprachlichen wortschatzes und des eigenen fremdwortschatzes, der in seiner ärmlichkeit erkannt und zu dessen überwindung man befähigt wird; die vertreibung eines lähmenden gespenstes, die geschichtliche versöhnung mit dem unsinn und freundliche beziehungen auch zur vergangenheit. Der einsatz: die nur noch geringen mühen des weges bis zum verständnis eines leichten lateinischen schriftstellers.

In den hehren hallen der griechischen sprache zu lustwandeln, im wohlklang homerischer verse zu schwelgen, sich dem vollen vorweltzauber auch in der sprache hinzugeben, ist ein genuß für feinschmecker. Die es sind, werden ihn von selbst suchen und finden. Ihn denen aufzudrängen, die es

nicht sind, läßt sich nicht rechtfertigen. Hier liegt keine der bedingungen vor, die den heutigen durchschnittsmenschen zum betrieb der drei genannten sprachen zwingen, keine äußere nötigung und daraus entspringende innere nötigung. Um sprachliche geistes- und schönheitswerte allein unternimmt er es nicht, den sprachkoloß zu ersteigen.

*Die doppelaufgabe der schule und die schwierigkeit ihrer lösung.*

Keine schule kann sich der aufgabe entziehen, den jungen menschen mit den geistigen waffen auszurüsten, die er zum sicheren gang durch die gegenwartswelt mit ihren besonderheiten braucht; mit der wirklichkeit zu rechnen, durch mitgabe von nützlichen kenntnissen und fertigkeiten; ebensowenig aber auch der anderen aufgabe, an der entfaltung, veredlung und bereicherung seines geistes zu arbeiten. Diese beiden aufgaben miteinander in richtigen einklang zu setzen, nicht nur durch die auswahl der gegenstände, sondern auch durch deren behandlungsweise, ist von entscheidender bedeutung für das ergebnis. Die rohe lösung ist die, daß man nutz- und bildungsziele nach fächern getrennt nebeneinander herführt; daß es nutzfächer gibt, in denen der zu erreichende vorteil, die zu erreichende äußere fertigkeit, ausschließliches ziel ist, das dann auch die ganze art des betriebs bestimmen muß. So steht es leider mit unserem sprachbetrieb. Die verbesserungen, die die reformer daran getroffen haben, beziehen sich fast nur auf erleichterung, wenig auf vergeistigung; erleichterungen zum teil, die auf kosten der besten seiten des geistes gehen. Sie haben die volle bessere lösung noch nicht gebracht. Dem geist sein teil zu geben, hat man die beschäftigung mit den besten erzeugnissen fremden dichtens und denkens in den mittelpunkt gestellt, doch unter festhaltung des hochgespannten sprachendrills. Das ist eine unnatürliche verbindung, die der geist nicht erträgt; das eindringen in sprachverständnis und das in sachverständnis gehen recht wohl zusammen, beide sind ein geistsuchen und ergänzen sich oft nicht übel; aber formbändigen und geistsuchen stoßen hart zusammen und stumpfen ab. Und bei alledem bleiben die massen fremden sprachschuttes träg und schwer im geist

liegen und hemmen ihn in seiner freien bewegung. Es ist keine befriedigende lösung der doppelaufgabe. Beseitigung dieser hemmnisse durch veringerung der massen, durch herstellung der inneren beziehungen aller teile, durch eröffnung der verkehrsbahnen unter ihnen, nach demselben gesetz, das für gesundes wachstum auf dem ganzen gebiet des geistes gilt, das ist es, was hier gefordert wird. Freilich bleibt auch diese lösung nur ein ausgleich zwischen zwei schwer versöhnlichen aufgaben, dessen zweckdienlichkeit im einzelnen manchen bedenken begegnen muß und der überall noch kühl abgelehnt wird, wo man an der heiligkeit der fertigen sprache, am blinden glauben an die ihr innewohnende und sich von selbst mitteilende geistbildende kraft festhält. Das maß des wissenschaftlichen betriebs und die besonderen bedingungen seiner verwirklichung mögen ja eine offene frage bleiben; soviel aber steht fest, daß die übliche überladung des geistes mit totem stoff, die erklärungslose aufnötigung des erklärbaren und die auslieferung des gefühls an fälschende einflüsse sich nicht behaupten darf, wenn die schule ihrer höheren aufgabe gerecht werden will, die nicht im abrichten und anfüllen, sondern im aufschließen und wegebahnen besteht.

*Stuttgart.* KARL HAAG.

## GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

(Continued.)

§ 16. *Combinations whose first Element is a Toned Plosive.*

This is the last chapter but one. In the next chapter the toneless plosive will be the first element, and that will fulfil the whole plan of treatment which was sketched in § 7. These last sections will present some interesting contrasts to the two previous ones, in which the fricatives took the leading place. The vocal organs are much more fruitful of distinguishable fricatives than of distinguishable stops; and English seems to take more advantage of this fact than most other languages. The number of fricatives in a language is very much more variable than that of the stops. Most languages possess, in some form or other, the three pairs, *pb*, *td*, *kg*, one for each oral region—labial, lingual and velar. German adds to this a glottal stop, Arabic a throat stop. Sanskrit adds the pair called cerebral, and other languages have a palatalised *td* or *kg*. But no language seems ever to have less than three pairs, or more than four.

But the number of fricatives varies greatly. English and Latin are strongly contrasted in this. English has 2 labial pairs, and 8 lingual pairs, and 2 unpaired toned fricatives; total, 12 (see § 6). In Latin it is hard to find with certainty any other fricatives than *s* and *f*: for the Greeks transliterate the apparently fricative Roman *j* and *v* by Greek *ι* and *ου*: and there is no sign of any real *z*. The result is that the

English fricatives are far more numerous, and make far mo numerous combinations, than the English plosives do. It w be seen at a glance that the lists of examples given in § and 17 are not half as long as those already given in § and 15 for fricative-commencing pairs.

A collateral result of this is that their classification simplified. In § 15 there were two sub-classes, consisti entirely of combinations of some fricative with anoth belonging to the same region of the mouth. But this cann happen between plosives in English, and rarely happe elsewhere. For it demands the existence of two distin kinds of plosive in the same region of the mouth: and th is quite an infrequent phenomenon. It was noted in earlier chapter that, though there are in English 3 kinds toneless fricative, and 5 kinds of toned fricative, in t lingual region, there is in practice only one distinguishal toned plosive and one distinguishable toneless plosive to found there. This practically happened even when the plosi was created by the successive shutting of the several fricativ

Consequently those two sub-classes of homorganic pa drop out of the present list, and leave only 6 sub-classes be dealt with instead of 8. For though a combination of t plosive with itself, or with its toned or toneless counterpa is possible, and even frequent, that has been dealt w already, under the head of gemination, in § 9 and 10. T sub-classes will be taken in the order sketched in § 8. Th ought to number 60 pairs: and this will be seen to be t case. They are known to number 60, because each of t 3 toned English plosives, *b d g*, can be prefixed to all t 22 English consonants here dealt with, except itself and toneless counterpart; these are the geminate combinati named above. A like calculation may be applied in similar chapters, and will shew that the enumeration possible pairs is here in all cases exhaustive.

Sub-class 1. 2nd Element = *Heterorganic Toned Plosive.*

| | |
|---|---|
| bd, bg, db, dg | Cobden, tube-gauge, redbeard, headgear. |
| gb, gd | dogbite, dogdays. |

Although these pairs are heterorganic, they have a certain family likeness to the geminate toned plosive pairs in § 9 (*bb, dd, gg*), with differences in detail. They in 3 cases share with them in English that complete absence of any externally audible connective glide, which was noticed in the English geminates; whilst in French, on the other hand, the presence of such a glide is still more frequent in all these heterorganic plosive pairs than it was seen to be in the geminates. These glides need not be sought in French (like those of the geminates) in declamation only; for they also exist in ordinary careful speech, e. g. in *brigade belge* or *bague dure*, there is an intermediate sound which is sometimes called *e* mute, though it is not really either *e* or mute; for it can easily be heard, and its sound consists much more of hiant toned friction than of any sound sufficiently open to be called by the name of a vowel.

Organically the great difference is, that the Englishman closes his second plosive before he opens his first, whilst the Frenchman makes a very short interval between them, which always creates this externally audible glide. A small difference arises, however, between the *bd, bg* and *dg* glides, and the *db, gb* and *gd* glides in English; because the second plosive closure in the last three cases is external to the first, and therefore suffocates altogether the external sound of any glide: whilst the other three, having the first closure external to the second, can still make a slightly audible explosion of the first closure, after the second has been shut. This is exceedingly weak in *bd* (*Cobden*), and weak also in *dg* (*headgear*), but often quite audible in *bg* (*tube-gauge*).

The reasons of this are easily seen. The slight explosive noise is set up by the sudden release of the compressed air imprisoned in the portion of the mouth comprised between the two closures. This portion of the mouth varies in length and volume. The *bg* cavity is longer than the *dg* cavity, and much longer than the *bd* cavity. It be may be said approximately that the last occupies one-third, the second, two-thirds, and the first, three-thirds of the length of the mouth-passage. Consequently the *bg* cavity contains the greatest, the *bd*, the

least, and the *dg*, an intermediate, volume of compressed air. *Ceteris paribus*, there is nothing to cause any difference in the degree of the compression of this air. Consequently there will be more air released by the *bg* cavity's explosion than by the *dg* cavity's, and much more than by the *bd* cavity's. Hence the ordinarily superior audibility of this minute glide in *tube-gauge*, and its inferior audibility in the other two examples. But the observer, by careful management of breath, can make it quite audible to himself in all cases.

That leads to the further observation, that the observer of his own speech can hear something of a glide in those three other pairs, *db*, *gb*, and *gd*, where an external closure shuts out the observations of another man's ear altogether. The speaker's hearing of his own sounds contains much which never reaches the ear of his hearer. A considerable volume of vibrations is conveyed to the speaker's ear internally, and chiefly through the bones of the neck and skull. This is instanced clearly by the case of the man who is deaf through loss or obstruction of tympanum, but who hears a watch placed in his mouth, or against his temple or his cheek-bones quite clearly. The same thing goes on during speech: the vibration can be felt with the finger: and it proves clearly that the speaker has impressions of his own voice which never at all reach the hearer. It seems fairly certain that the speaker receives thus a much louder impression of his own voice than the hearer gets: and also that the timbre of the vibrations thus transmitted may be modified by the additional media through which they have to pass, and that the man's voice may have a sensory quality for himself, which it does not possess for others.

So also with the audition of these outwardly suppressed glides. The English larynx does not operate so vigorously as the French, in producing toned plosive stops, either singly or in pairs. But on the other hand it quite avoids the weak toneless plosives which some German phoneticians call *b d g*. The English *b d g* are never toneless, though they do not contain so much *blählaut* (bottled-up tone) as the French. This *blählaut*, though inaudible to the hearer, is very audible

to the speaker, when he firmly closes his ears with the palms of his hands. It is found to possess very marked changes, though audible only to the speaker. The change in strength of tone is much the same in every pair of this sub-class. The strength of tone is just as strong immediately after its external extinction as it was before: but it rapidly declines until the new lung stress, for the explosion of the new consonant, sets in. Then it often rises, in spite of the firm closure of the mouth,—air being forced into the closed mouth, by the increased lung-pressure, through the closed glottis. The vocal chords hardly seem in these fully toned combinations to have any *voluntary* tendency to fall apart. Thus all is activity internally, while all, or nearly all, is silence externally.

During the same process of observation, with hands on ears, the speaker becomes quite sensible of the explosion of the first consonant, although it is, in these three cases, quite shut off from the hearer. But the sensation is probably more muscular and tactual than acoustic. So also is that felt increase or decrease of pressure between the breath-stopping organs, which runs parallel to the increase or decrease of stress.

But there is another point in which these heterorganic plosive pairs are somewhat contrasted with the geminate and homorganic pairs in § 9. It was there discovered that the doubled plosive was almost exactly twice as long as the single plosive. But the length of these heterorganic plosive pairs is certainly not the sum of the length of the two elements in English. The unaided ear perceives that; and measurements confirm it; and the diphthongising changes, explained above, account for it. But this diphthongisation hardly occurs in good French. No measurements are extant, but the losses, which are easily verified in the English pair, are generally unperceived in the French: and the French glide is therefore exceedingly complex. It embraces the beginning of an explosion of the first plosive, followed by the finish, of an applosion of the second, and this complex movement, first in one region of the mouth, and then in another, makes the glide long enough to be necessarily audible.

Sub-class 2. 2nd Element = *Heterorganic Toneless Plosive.*

bt, bk, dp, dk ebb-tide, ebb-current, bedpost, madcap.
gp, gt ragpicker, jogtrot.

These six pairs are again distinguished by the marked difference between the English and the French pronunciation of their intervening glides. They are just as markedly undiphthongised in French as they are markedly diphthongised in English: and there is an additional difference between them, in the widely different incident of the change from tone to tonelessness. This comes very much earlier in the English glide than in the French, and may even be said to be, in the English speaker, the first felt symptom of the glide.

The French speaker is especially sensitive to the necessity for an explosion, and an explosive off-glide, for any plosive stop. The English speaker is not at all sensitive on the same point, and his plosive off-glide is often externally inaudible, not only here, but also in other places than these diphthongs. M. Paul Passy remarks that the English pronunciation of the word *dog* sounds more like *dock* to a Frenchman. But the real difference is that the English final *g*, with its very rapid loss of stress, has scarcely any audible explosion, and this explosion, if heard, is not toned: it is only whispered, at most.

The French speaker, it is true, sometimes slips in rapid speech into the English method: or, to speak more exactly, he slips a little further, and untones the whole first consonant. Instances of this nature may be seen throughout all the colloquial transcriptions in M. Jean Passy's *Chrestomathie.* And it has had a remarkable illustration lately, in a difference which has automatically arisen between the French and most other pronunciations of the new international language, Esperanto. M. Fruictier, editor of the *Lingvo Internacia*, lays down in his *Sintakso*, that all the 6 pairs in this sub-class (as well 92 others, toned and toneless, and toneless and toned, pairs) are *unpronounceable*, and must be made untoned throughout, e. g. the words *sed precipe* must be pronounced with a *t*, though spelled with a *d*.

As there is nothing more vital to an international language than uniformity of pronunciation, I felt compelled to controvert these opinions; and I did so in the October number of *The Esperantist*, 1904. But it shows how a national habit of this kind is ingrained, like second nature.

In every other respect than that of the incession or retrocession of tone, the behaviour of each of these six pairs is an exact analogue to that of its toned counterpart in sub-class 1.

Sub-class 3. 2nd Element = *Homorganic Toned Consonant* (not plosive).

| | |
|---|---|
| bm, bw, bv | submit, subway, obverse. |
| dn, dl, dθ, dz | dreadnought, fiddler, had they, adzes. |
| dɹ, dʒ, dj, gŋ | redress, rejoice, radiant, (occ. wagon). |

The first line ist entirely labial, and illustrates several features of the labial glide which have been noticed in previous cases. The diphthongisation is complete. The *b* in *submit* has no clear explosion, but is released by a relatively gentle, somewhat affricate opening of the nose. In *subway* there is a clear explosion, and the *w* is simply a prolongation of the off-glide of the *b*. The full sound of *w* results from mere management of the speed of the straight off-glide from a *b* closure to an *e* opening, coupled with a slight compression opposite the back of the tongue.

The *bv* glide in *obverse* is more various, and often more complex. This is because the *b* is normally bilabial, and the *v* is normally dentilabial. Hence arise three varieties of glide. The careful speaker usually maintains them in their normal forms, and the result is a very audible glide, beginning with a *b* explosion, and a bilabial *v* glide and changing rapidly into dentilabial *v*. The movement of the lower lip from the upper-lip contact to the upper-tooth contact takes an appreciable time.

But in rapid speech many speakers are not content with this; and they form one of two habits,—either to make the *b* dentilabial or the *v* bilabial. The latter is much the more frequent: but both shorten the glide, and save time.

The 8 pairs on the other two lines of sub-class 3 are all dental but one. They are all very frequent in English, and several of them have been phonographed and measured by experimentalists. The *dn* appears in the word *wouldn't* in the Rip van Winkle plate VIII. The *d* is very short and lax: tone, though very weak, seems hardly to subside. But it must never be forgotten that the orator and the singer strive after sonority in a way not natural to ordinary English speech, and are therefore sometimes given to a lax articulation of toned consonants. The *n* is not more than ·06 sec. long, but has tone enough to act vocalically between the *d* and *t*. The diphthongisation is severe, the pair being hardly as long as an average medial consonant of either kind.

The fourth sub-class consists of only five pairs, and runs as under:

Sub-class 4. 2nd Element = *Homorganic Toneless Consonant* (not plosive).

bʍ, bf cabwheel, clubfoot.
dθ, ds, dʃ bedthings, roadside, headship.

The sounds constituting the pairs on the upper line are all labial, and in the *bʍ* combination, that produces a very direct and rapid glide. The *ʍ* is in fact the straight off-glide from *b* to *i*, accompanied by a brief lift at the back of the tongue, and by a rapid change from a close whispered *w* friction to an open toneless *ɹ* friction. It glides from first to last. In *clubfoot* things are a little more complicated, for the *b* is bilabial and the *f* is dentilabial. A careless speaker often makes the *b* dentilabial also, and so simplifies the glide. But the careful speaker makes each in its usual form, and makes an audible bilabial whispered *v* glide in withdrawing the lower lip from the bilabial to the dentilabial position.

The 3 pairs in the 2nd line all begin with *d*, and proceed by whispered off-glide to the toneless *θ*, *s* and *ʃ*. The *ds* glide is the shortest, the *dʃ*, the next, and the *dθ*, the longest, and often audible. Foreigners often hear *roadside* as ro:dtsaɹd, and *headship* as hɛdtʃɪp (*headchip* in Eng. spelling). We often do hear that in a foreigner's English, but not in an Englishman's.

The Englishman does not tone his off-glide, but he whispers it, and his ear accepts, by custom, the whispered off-glide as a proper ending for a toned plosive.

The Englishman appears to have an acquired sensitiveness to whispered, as distinguished from toned and toneless glides. Nothing is more difficult to a foreigner than the acquisition of the whispered final consonant in *judge* or *bids*. The generally both hears them and speaks them as *ʃ* and *s*, i. e. with open larynx: and this in turn changes the *d* explosion into a *t* explosion, as in "ro:dtsaɪd" above. But the Englishman defeats this result in *roadside* by interposing a whispered *z* glide between the *d* explosion and the entirely non-laryngal *s*. In like manner he inserts a brief whispered *w* in the connective glide of *cabwheel*, a brief whispered *đ̄* in that of *bedthings*, and a brief whispered *v* in that of *clubfoot*. But there is in this last example the same uncertainty which was noted in *obverse*, whether the glide is wholly bilabial *v*, or wholly dentilabial *v*, or changes in its course from bilabial to dentilabial. The latter is the more careful pronunciation and creates a longer and more complex glide. It will be seen in comparing this sub-class with sub-class 3 in § 14, where a toned fricative takes first place, instead of the toned plosive which we have here, that the glottis is there free to open wide, before the rest of the glide begins, but here the glide must be well begun, and the explosion finished, before the glottis can be thrown wide.

Sub-class 5. 2nd Element = *Heterorganic Toned Consonant* (not plosive).

| | |
|---|---|
| **bn, bl,** [bʒ, bŋ] | hobnailed, abler. |
| **bđ, bz, bɹ, bj** | rob them, observe, abroad, cab-yard. |
| **gm, gw, gv, gn, gl** | pigment, logwood, legvein, signet, eaglet. |
| **gđ, gz, gɹ, gj,** [gʒ] | dig this, exult, egress, ague. |
| **dm, dv, dw,** [dŋ] | hodman, advise, roadway. |

In the first and second lines of this table a phenomenon, previously noted in English, has to be noted again. This is, that the second articulation is often already fully formed, before the first one is released. If an Englishman halts

suddenly in one of these examples, before he explodes the *b*, he will find his *l*, *r*, etc. already fully formed and ready to sound at the least impulse of breath. This happens most easily before *l*, because the side-opening of *l* conveys quite enough breath for a good explosion.

When the *r* in *br* is a lingual trill, it has a certain tendency to develope a bilabial *v* glide, which is clearly seen in the Old French *debvrai*, from Lat. *debueram*, and the proper name *Lefebvre;*—an instance which bears no trace of having been invented for singularity.

The third and fourth lines all have velar *g* for their first element, and diphthongisation is much more moderate than in the first and second. The explosion of the *g* usually begins audibly before the following nasal, lateral or fricative constriction is quite made. The two glides somewhat overlap, but neither of them is quite extinguished. Scripture has the *gl* combination three times over in the words *a glass* in Rip van Winkle's toast. But the results are various. The length of the combined sound is about the same in each case, and runs to as much as ·17 sec. It is quite possible that in this particular case the explosion of the *g* may issue through the side-apertures of the *l* articulation. In the first instance (Plate III) the *g* silence is quite long and clear, about ·12 sec., and the sound passes, in the other ·05 sec., through *l* to *a*. In the other two, there is no absolute silence: the *g* was evidently not quite shut. But the unaided ear notices that the toned stops of singers and orators are often not quite shut. They carry better and more strongly. Their tone sometimes comes even slightly through the nose, and gives a penetration to the sound which is not easily explained.

In the fifth line, all the pairs begin with *d*. Scripture gives, in Plate X of Rip van Winkle, an apparent version of *dm*, but it is not a real one. The whole consonant spelling-combination is *ndm* in the words *and may*: but the sound-combination is only *nm*: its whole length is only about ·10 sec., there is no sign whatever of a *d* stop in the phonogram. On reproducing this *n(d)m* sound, I seem to find a prolongation and stressing of the *n*, in order to represent the *d*, and a

very great shortening of the *m*, which cannot even begin until the *n* is relaxed, and then immediately opens orally with a weak labial puff of toned breath, and a diminution of the current of toned breath through the nose. All is then ready, in tongue, lips and velum, for a glide on to the next vowel, *e*.

In the other two words, *advise* and *roadway*, the unaided ear easily perceives that the sounds overlap; the *v* and the *w* are formed and working before the *d* behind them is exploded. This would much weaken the explosion of the *d*, did not the lungs give to it a compensating stress.

Sub-class 6. 2nd Element = *Heterorganic Toneless Consonant* (not plosive).

| | |
|---|---|
| bθ, bs, bʃ | crib-thatch, absent, knob-shaped. |
| dʍ, df, gʍ, gf | reed-whistle, steadfast, cogwheel, cragfast. |
| gθ, gs, gʃ | dogthief, dogsoap, dogshow. |

These ten pairs all exhibit that curtailment of tone, which has hitherto been always noted, when the second consonant was toneless. This feature is all the more noticeable this time, because the first consonant is a toned stop, and any curtailment of tone reduces the explosion of that stop to whispered tonelessness. In French the contrary occurs; for the explosion of the toned stop is then always toned, and the on-glide of the following fricative, which is simply the off-glide of the explosion, is also toned at the commencement, and then gradually drops through whisper to tonelessness. The contrasted English and French glides in the first line may therefore be written, for *crib-thatch*, *absent* and *knob-shaped*, thus: —

| | | | |
|---|---|---|---|
| French | $b\underset{w}{đđ}θ$ | $b\underset{w}{zz}s$ | $b\underset{w}{ʒʒ}ʃ$ |
| English | $b\underset{ww}{bđ}θ$ | $b\underset{ww}{bz}s$ | $b\underset{ww}{bʒ}ʃ$ |

The pairs in the first line all begin, and the pairs in the second line all end, with a labial; and that strong diphthongisation, which is always noticeable in such cases, is seen and heard to set in. The externality of labial articulation enables the eye of the hearer to observe easily the more salient facts of diphongisation. In the top line the breath that explodes

the *b* can generally be felt forcing its way through the already formed *θ*, *s* or *ʃ* closure.

In the second line *cogwheel* is perhaps the least diphthongised; and the reason apparently is, that the *wh* demands a velar passage, which cannot by formed till the *g* is exploded. In *cragfast* also, the *g* may be often felt exploding, when the *f* closure has barely begun to be formed. It is those articulations which are closest to each other, which generally diphthongise most freely. In *reed-whistle*, the *wh* seems often nearly half-closed, when the *d* explodes: and in *steadfast* the *d* explosion may be sometimes felt breaking clearly through the *f* closure.

In the third and last line, the first consonant of each pair is always *g*; and it again seems to operate against diphthongisation. There seems to be, as it were, a stronger organic demand for the unembarrassed explosion of *g*, than for that of *b* or *d*. That may be because the percussions, both applosive and explosive, of *g*, being situated so much farther back, and being so much more bottled up in the mouth, than those of *b* or *d*, cannot afford to be so much disguised by diphthongisation, as *b* and *d* often are. It seems to me sometimes that the explosion of *g* in this sub-class is slightly toned, a thing which never happens with the *d* and *b*.

*Liverpool.* R. J. LLOYD.

(To be concluded.)

# BERICHTE.

## NEUPHILOLOGISCHER PROVINZIALVERBAND HESSEN-NASSAU.

In der neuen realschule zu Wildungen hielt der Neuphilologische provinzialverband Hessen-Nassau seine hauptversammlung am 30. mai v. j. ab. Als vertreter des königlichen provinzialschulkollegiums zu Kassel beehrte herr provinzialschulrat prof. dr. Baier den verein mit seinem besuche. Nach der eröffnung der versammlung erstattete der erste vorsitzende, prof. dr. Gundlach, zunächst den *jahresbericht*. Aus ihm ist hervorzuheben, daß die *mitgliederzahl* auf 61 gestiegen ist, so daß dem verein auf dem neuphilologentag zwei stimmen zustehen. Trotzdem ist ein regeres interesse zu wünschen, da sich noch an elf anstalten keine mitglieder befinden. Ausgeschieden aus dem verein sind die herren prof. dr. Kreßner-Kassel wegen pensionirung, oberl. dr. Madert-Oberlahnstein und oberl. dr. Lenz-Corbach wegen wegzugs in andere provinzen. Neu eingetreten sind die herren wissenschaftl. hilfslehrer Weidenmüller- und dr. Glaser-Marburg, oberl. dr. Schnaus-Höchst, dir. dr. Hoffmann- und oberl. dr. Kloß-Wiesbaden, oberl. dr. Gehler-Diez, oberl. Dresen-Wildungen, oberl. Askevold-Kassel, oberl. dr. Jäde- und oberl. dr. Kuhl-Frankfurt, dr. Rack-Dillenburg.

Über *stipendien* sind keine neuen mitteilungen eingegangen. Erstrebenswert ist es, daß stipendien nicht nur auf ein halbes jahr, sondern auch auf kürzere zeit verliehen werden. Es ergeht die bitte an alle mitglieder um einsendung diesbezüglicher nachrichten zum zwecke einer stipendienstatistik.

Der vorsitzende wies ferner wieder auf den nutzen der *rezitationen* hin und machte die versammlung mit dem berichte des oberl. dr. Roßmann über die tätigkeit des rezitators Goetschy im verflossenen jahre bekannt. „Die französischen rezitationen und vorträge," schreibt R., „die wir vor nunmehr drei jahren zur förderung und belebung des neusprachlichen unterrichts in unserem bezirke einrichteten, haben sich im verflossenen vereinsjahre allgemeinster beliebtheit erfreut und sich als durchaus zweckmäßig bewährt. Die herren direktoren und fachgenossen haben deren wert mehr und mehr schätzen gelernt, was wohl

schon aus der folgenden tatsache zu erschließen ist: während mir bei der ersten organisation vor drei jahren auf ein gedrucktes rundschreiben nur eine einzige meldung aus der ganzen provinz zuging (und zwar von unserem ersten vorsitzenden) und es wiederholter korrespondenzen mit vertrauensmännern und direktoren bedurfte, um schließlich einzelne anstalten mobil zu machen, haben sich dieses jahr gleich zu beginn des winters manche schulen von selbst gemeldet, wogegen es bei anderen nur einer kurzen aufforderung hierzu bedurfte. Als redner hatten wir wiederum den lektor der universität Gießen, herrn Goetschy, einen sprach- und darstellungskünstler ersten ranges, gewonnen. Die meisten orte, die den geistvollen redner schon in den letzten jahren kennen gelernt hatten, wollten ihn gern vor seinem scheiden aus Deutschland noch einmal sehen. An anderen stellen redete er jetzt zum ersten male, und selbst ganz kleine städte ermöglichten sich durch hinzuziehung erwachsenen publikums den genuß einer rezitation oder eines vortrags, so z. b. Wetzlar und Wildungen. Als bezeichnend für die hohe anerkennung, welche die gediegenen leistungen unseres liebenswürdigen gießener lektors allgemein in unserer provinz gefunden haben, darf wohl hervorgehoben werden, daß er dieses jahr sogar in Marburg zu wort kam, wo bekanntlich so vierlerlei gelegenheit geboten ist, französische redner zu hören. Er hielt dort drei vorträge mit lichtbildern. — Die gesamtzahl der zuhörer, wozu Frankfurt und Kassel das hauptkontingent lieferten, beläuft sich auf 6530. Dabei sind mehrere rezitationen und vorträge, die herr Goetschy im märz und april hielt, nicht mitberechnet, weil darüber noch keine berichte eingegangen sind.

„Im letzten jahre sind die rezitationen zugunsten der vorträge über litterarische themen, sowie insbesondere der lichtbildervorträge über Paris, dessen umgebung usw. zurückgedrängt worden. Als sehr beliebt erwies sich die einrichtung, an den vortrag einiger den schülern bekannter prosastücke und gedichte eine causerie mit lichtbildern anzuschließen.

„Aus dem vorausgehenden ergibt sich, daß sich die rezitationen bzw. vorträge bereits bei uns eingebürgert haben. Viel wertvoller würden diese veranstaltungen allerdings werden, wenn nicht einzelne schüler der verschiedenen klassen, sondern alle schüler derselben klasse daran teilnähmen, und wenn die schulkasse die bestreitung der unkosten übernähme, wie dies erfreulicherweise schon seit mehreren jahren in Frankfurt geschieht. Wünschenswert wäre ja auch, daß den schülern häufiger gelegenheit geboten würde, einen franzosen oder engländer zu hören; doch auch so schon sind die rezitationen ohne zweifel neben dem internationalen briefwechsel und den ferienreisen ins ausland ein treffliches mittel zur belebung des fremdsprachlichen unterrichts. Alle diese hilfsmittel zusammen werden imstande sein, so manche vorurteile zu verscheuchen, die bei uns immer noch

über unsere nachbarn jenseits der Vogesen und jenseits des Kanals bestehen."

Wenn wir nun auch in zukunft leider herrn Goetschy, der seine stellung als lektor in Gießen aufgegeben hat, vermissen werden, so sollten wir doch nicht versäumen, den schülern immer wieder rezitationen zu bieten. Französische bzw. englische kollegen, die von jahr zu jahr immer mehr zu uns kommen, um sich im deutschen fortzubilden, folgen auf wunsch gern einer dahingehenden aufforderung. Nicht nur rezitationen, sondern auch leichte freie vorträge über englisches bzw. französisches schulwesen u. dgl. m. sind des interesses und der dankbarkeit der schüler sicher. In dieser hinsicht sind an der oberrealschule zu Marburg die besten erfahrungen gemacht worden.

Ein weiterer punkt der reichhaltigen tagesordnung war die berichterstattung über den *neuphilologentag zu Köln* durch den vorsitzenden, der ihn als delegirter besucht hatte. Wenn auch die gedruckten verhandlungen schon im besitz der mitglieder waren, so fesselte der vortragende mit seinem bekannten humor die aufmerksamkeit seiner zuhörer durch die schilderung mancher einzelheiten.

Die stellung des provinzialverbandes zu den *Leyguesschen* TOLÉRANCES entspricht genau dem in Frankreich geltenden gebrauch, wo der ministerialerlaß von 1901 bekanntlich in folgender weise gehandhabt wird:

*L'arrêté ministériel du 26 février 1901* NE RÉFORME PAS, NE MODIFIE PAS L'ORTHOGRAPHE, *comme on a eu et comme on a le tort de le dire. Il n'a d'autre objet que de* SIMPLIFIER L'ENSEIGNEMENT DE LA SYNTAXE *en admettant des* TOLÉRANCES *dans les examens ou concours dépendant du ministère de l'Instruction publique.*

*Les règles restent telles qu'elles étaient: il est par conséquent indispensable qu'elles continuent de figurer dans les grammaires, et il y a utilité à les connaître,* CAR QUICONQUE NE LES APPLIQUERA PAS FERA DES FAUTES. *La portée essentielle de la décision ministérielle du 26 février 1901, c'est l'obligation où seront les* EXAMINATEURS *de* TOLÉRER *ces fautes, de ne pas en tenir compte aux candidats.*

Es sind eben nur *tolérances*, nur für das examen. Da dürfen wir denn auch nicht französischer sein wollen als die franzosen. Die in den *tolérances* angeführten erleichterungen, die in Frankreich im examen nicht mehr als fehler gerechnet werden sollen, dürfen wir also auch nicht anstreichen, aber nur im examen. Im übrigen sind die *tolérances* nicht als das regelrechte, vielmehr am besten überhaupt nicht zu lehren.

Die tätigkeit des vereins richtete sich im verflossenen jahre hauptsächlich auf die aufstellung eines *lektürekanons* für das *französische*. Leider ist die beteiligung und mitarbeit der einzelnen anstalten in der provinz, an die dem entsprechende aufforderungen ergangen

waren, eine sehr geringe gewesen. Die gesichtspunkte, die für den kanon maßgebend sind, faßte der vorsitzende in folgendem zusammen:

„Für die auswahl der lektüre ist an dem grundsatz festzuhalten: „Wertvoller inhalt in edler form". Die lektüre muß die sprachlichen kenntnisse des schülers bereichern, weshalb alle arten, historische, erzählende, dramatische, lyrische litteratur zu behandeln sind. Die lektüre soll aber auch den schüler mit französischer geschichte, litteratur, dem französischen lande und volkstum bekannt machen. ferner auf charakter und gemüt veredelnd wirken, endlich auch das gefühl für sprachliche und dichterische schönheit entwickeln helfen. Die beiden letzteren gesichtspunkte dürfen auf keinen fall als minder wichtig angesehen werden.

„Da bei der verteilung der schriftsteller auf die einzelnen klassen in erster linie auf die geistige reife der schüler und ihre sprachlichen kenntnisse rücksicht genommen werden muß, ist eine streng chronologische reihenfolge undurchführbar, das durcheinander der verschiedenen arten nicht zu vermeiden. Letzteres ist auch keineswegs ein fehler, sondern im gegenteil für die feste aneignung eines möglichst großen, nicht einseitigen wort- und phrasenschatzes geradezu nötig. Auch wird hierdurch das interesse des schülers immer wieder belebt.

„Mit dem übrigen unterricht ist der französische nach möglichkeit in beziehung zu setzen; besonders ist eine verbindung mit dem geschichtsunterricht anzustreben. Dabei braucht die beziehung nicht immer gleichzeitig zu sein, vielmehr empfiehlt es sich, im französischen unterricht ergänzend den im jahre vorher in der geschichte durchgenommenen stoff zu behandeln.

„Bei dem bisher vielfach ganz wahllosen betriebe der lektüre handelt es sich in erster linie darum, festzustellen, was *nicht* gelesen werden darf. Dazu gehört zunächst alles geschichtliche, was nicht die französische geschichte behandelt oder wenigstens nahe berührt; also vor allem alte geschichte: Rollin, Fléchier, Maréchal, Duruy, Ségur usw.; ferner Salvandy und Vertôt (Polen und Portugal); Voltaires *Charles XII*; Guizot, *Révolution d'Angleterre*; Lamartines *Nelson*. Auch französische schriften über deutsche geschichte sind auszuschließen, wie Paganels *Frédéric le Grand*; ebenso die schriften Friedrichs des Großen selbst. Es bleibt also die französische geschichte, aus der hinreichende auswahl vorliegt. Nur für die lektüre der mittleren klassen ist noch wenig durch brauchbare schulausgaben gesorgt. Das einzelne siehe im plane.

„In der erzählenden litteratur ist auszuschließen alles ältere, wie Fénelon, Florian, Staël, Châteaubriand, Bernardin de St-Pierre; selbstverständlich das naturalistische. Dabei sollte man auch einigermaßen darauf rücksicht nehmen, was von den neueren in Frankreich geschätzt

und gelesen wird; sehr wenig beachtung finden dort z. b. Souvestre und Erckmann-Chatrian, desgleichen Xavier de Maistre. Auch Verne dürfte sich schwerlich als schullektüre eignen. In der dramatischen lektüre sind die klassischen dichter, vor allem Molière, zu berücksichtigen. Auszuschließen ist die nichtklassische tragödie, während ein modernes lustspiel zu lesen ist. Das lesen von gedichten hat in allen klassen zu erfolgen. Die geographie Frankreichs muß in den neben der lektüre hergehenden freien sprechübungen wiederholt und ergänzt werden. Technische lektüre dürfte auch für oberrealschulen im allgemeinen abzulehnen sein.

„Die aufstellung eines kanons kann selbstverständlich keine endgültige sein; bei einer lebenden sprache findet sich immer wieder neues, das in den bereich der schullektüre aufgenommen zu werden verdient. Auch versteht es sich von selbst, daß niemand streng an das im kanon aufgenommene gebunden werden soll; es soll nur eine handhabe sein. Das wichtigste ist eben, minderwertiges auszumerzen. Für die einzelnen anstalten empfiehlt es sich, etwa für drei jahrgänge einen durch alle klassen aufsteigenden kanon aufzustellen."

Nach diesen allgemeinen ausführungen des vorsitzenden wurde der kanon besprochen und wie umstehend aufgestellt.

Gegen diese zusammenstellung des kanons wurden von der mehrzahl der versammlung wesentliche einwendungen nicht erhoben. Oberl. dr. Kuhl-Frankfurt a. M. äußerte jedoch gegen die aufstellung eines kanons überhaupt ernste bedenken, die eine lebhafte diskussion veranlaßten. Seine ansichten, die er die freundlichkeit hatte, zu rekonstruiren und uns zur verfügung zu stellen, lassen wir hier folgen:

„Meine herren! Durch meinen verkehr mit herrn dr. Jäde, der mitglied der kölner kanonkommission war, ist mir bekannt geworden, welch erstaunliche arbeit die elf rheinischen kollegen geleistet haben; denn es ist sicherlich keine kleinigkeit, alle die unzähligen ausgaben französischer schriften gewissenhaft zu prüfen, die zum schulgebrauch hergestellt worden sind. Auch heute wieder habe ich die gewaltige arbeit bewundert, die hinter den ausführungen des herrn professor Gundlach steckt. Eine so große anzahl von büchern auf ihre verwendbarkeit in der schule zu untersuchen, erfordert gar viel zeit und geduld. Um so mehr bedauere ich, daß das ergebnis solchen fleißes unbefriedigend sein muß.

„Ich wenigstens kann mich grundsätzlich nicht damit einverstanden erklären, daß sich irgendwo — heute in der Rheinprovinz, morgen vielleicht in Ostpreußen — eine anzahl von schulmännern zusammensetzt, um den übrigen vorzuschreiben, was sie in der französischen stunde lesen müssen, und was sie nicht lesen dürfen. Sollten denn nicht unter den anderen kollegen, die nicht zu der kommission gehören, auch leute sein, welche die französische litteratur kennen,

## Kanon für die französische lektüre.

### I. *Gymnasium* (und realgymnasium).

| | Geschichtliches | Erzählendes | Dramen | Anderes |
|---|---|---|---|---|
| III¹ | Lavisse, *Hist. de France* (—1328). | Bruno, *Tour de France.* | | Lafontaine. |
| II² | Lamé-Fleury, *Histoire de France* (1328—1862). | Bruno, *Francinet.* | | Lafontaine. |
| | | Daudet, *Petit Chose.* | | Béranger. |
| | Michaud, *Ière croisade.* | Porchat, *Berger et Proscrit.* | | |
| | | Malot, *Sans famille.* | | |
| II¹ | Michaud, *Influences et Coutumes.* | Daudet, *Erzählungen.* | Molière, *Bourgeois gent.* | Béranger. |
| | Barante, *Jeanne d'Arc.* | — *Lettres de mon moulin.* | — *Avare.* | Vigny. |
| | Duruy, *Louis XIV.* | Erzählungen aus den Sammlungen | Sandeau, *Mlle de la Seiglière.* | |
| | Thiers, *Expédition d'Égypte.* | von Renger und Velhagen. | Scribe, *Verre d'eau.* | |
| | Ségur, *Passage de la Bérésina.* | Laurie, *Mém. d'un Collégien.* | | |
| | Halévy, *Invasion.* | | | |
| | Monod, *Allemands et Français.* | | | |
| | Deschaumes, *Journal d'un Lycéen.* | | | |
| I² | Duruy, *Louis XVI.* | Coppée, *Erzählungen.* | Molière, *Avare* (s. II¹). | V. Hugo. |
| | Barrau, *Scènes de la Révolution.* | [Mérimée, *Colomba*?] | Corneille, *Cid.* | |
| | Mignet, *Révolution.* | | Raine, *Britannicus.* | |
| | Marbot. | | | |
| | d'Hérisson, *Journ. d'un Off. d'Ord.* | | | |
| I¹ | Lanfrey. | Theuriet, *Erzählungen.* | Molière, *Femmes savantes.* | Hugo. |
| | Guizot, *Civilisation.* | | — *Misanthrope.* | Coppée. |
| | Taine, *Origines.* | | | Prudhomme. |
| | Sarcey, *Siège de Paris.* | | | |

| | Geschichtliches | Erzählendes | Dramen | Anderes |
|---|---|---|---|---|
| III² | Lesebuch: *Ältere französische geschichte* — Jeanne Darc. | Bruno, *Tour de France.*<br>Malot, *Sans famille.* | | |
| III¹ | Lamé-Fleury, 1328—1862. | Dieselben. | | |
| II² | Halévy, *Invasion.*<br>Thiers, *Expéd. d'Égypte.*<br>(Vgl. gymn. II¹). | Theuriet (Velhagen & Klasing). | | |
| II¹ | Duruy, *Louis XIV.*<br>(Vgl. gymn. I²). | Daudet, *Tartaris de Tarascon.*<br>Merimée, *Colomba.* | Sandeau, *Mlle de la Seiglière.*<br>Scribe, *Verre d'eau.* | |
| I² | Barrau, *Scènes.*<br>Duruy, *Louis XVI.*<br>(Vgl. gymn. I²). | Daudet, *Lettres de mon moulin* (II¹).<br>Theuriet (Renger).<br>Coppée, *Erzählungen.* | Molière, *Avare.*<br>— *Bourgeois gent.*<br>— *Femmes savantes.* | Mirabeau, *Rede.*<br>Maigne, *Inv. industr.*<br>Figuier, *Inventions modernes.* |
| I¹ | Lanfrey.<br>Taine.<br>Guizot, *Civilisation.* | Loti, *Pêcheurs d'Islande.*<br>Feuillet, *Rom. d'un jeune homme.* | Corneille, *Cid* (oder *Cinna*).<br>Molière, *Misanthrope.* | |

und die in der behandlung dieser oder jener dichtung im unterricht ihre eigenen erfahrungen gemacht haben? Wissenschaftlich gebildeten männern dürfte man nicht bis ins einzelne vorschreiben, was sie in ihrem fache zu tun und zu lassen haben. Wenn auch hier und da einmal ein fehler gemacht wird, so ist das nicht so schlimm, als wenn dem lehrer alle bewegungsfreiheit unterbunden und ihm durch das mißtrauen gegen seine urteilsfähigkeit die freude am beruf getrübt wird.

„Es ist ganz natürlich, daß auch fast jedes urteil, das eine kanonkommission fällt, angegriffen werden kann. Fragen wir doch einmal hier unter uns herum, welche werke der neueren *deutschen* litteratur man gelesen haben *muß*, welche von den bekannteren weniger wertvoll sind! Man wird da soviele verschiedene antworten erhalten, als herren anwesend sind, und doch wird uns die beurteilung unserer eigenen litteratur leichter fallen, als die französischer dichtungen. Allerdings hat herr professor Gundlach gesagt, man müsse sich bei der wahl der französischen lektüre dem urteile der franzosen unterwerfen und dürfe nicht bei uns schriftsteller lesen, die in Frankreich selbst ganz unbekannt seien; Souvestre und Erckmann-Chatrian wären aus diesem grunde abzuweisen. Dagegen könnte man einwenden, daß wir deutsche in den ausländischen litteraturen manche perlen entdeckt haben, die erst infolge unseres kennerurteils bei dem volke, das sie besaß und bis dahin wenig schätzte, hoch im preise stiegen. Ich erinnere hier nur an Claude Tillier. Von Béranger könnte man dasselbe sagen. Herr professor Gundlach empfiehlt ihn auch, obwohl er weiß, daß man heute diesem dichter in Frankreich keine allzu große bedeutung beimißt.

„Als schriftsteller, die in der schule gelesen werden *müssen*, werden Daudet, Coppée und Theuriet bezeichnet; warum nicht auch — oder sogar eher — Musset, Maupassant, Loti? Warum wird nicht, wenn man sich an das urteil der franzosen halten will, auch Halévys *Abbé Constantin* angeführt, der bei der mehrzahl unserer nachbarn als der beste roman der letzten jahrzehnte gilt? Das sind nur namen, wie sie mir eben gerade einfallen.

„Herr professor Gundlach hat uns ferner die historiker namhaft gemacht, die im unterricht zu behandeln sind. Es waren ihrer mehr als ein dutzend. Ich weiß nicht, ob wir hier imstande wären, gleich soviele deutsche geschichtschreiber zu nennen, wenn wir danach gefragt würden. Und welche historiker liest man denn im deutschen unterricht? Wenn das nicht möglich ist, dann sehe ich auch nicht ein, warum man den schülern die französischen geschichtschreiber vorführen muß. Einen überblick über die französische geschichte bekommen sie dadurch ohnehin nicht. Die gepflogenheit, historiker zu lesen, geht doch wohl auf den unterricht in den alten sprachen zurück, und ich muß mich wundern, daß dieser gepflogenheit *hier* da

wort geredet wird. Will man die schüler an einer mustergültigen sprache heranbilden, so schicke man sie gleich zu den größten sprachkünstlern, den dichtern, in die lehre, wie man es in der muttersprache seit langem tut.

„Sie sehen, meine herren, daß man auch anderer meinung sein kann als Sie, und obgleich ich weiß, daß ich unter Ihnen mit der meinigen allein dastehe, habe ich es doch für meine pflicht gehalten, zum ausdruck zu bringen, was nicht allein ich, sondern mit mir draußen noch recht viele kollegen denken. Ganz besonders aber scheint mir das vorgehen der kanonkommission deshalb bedenklich, weil dadurch die verleger und die herausgeber der französischen schulausgaben empfindlich geschädigt werden. Die arbeitsfreudigkeit der zahlreichen herren, die sich mit der herausgabe französischer schriftsteller befaßt haben, muß so ja geradezu lahmgelegt werden. Und wenn auch unter ihnen manche sein mögen, die wenig beruf zu ihrem werke mitbringen, so können wir doch im allgemeinen stolz sein auf den fleiß und die tüchtigkeit, die unsere standesgenossen auf diesem gebiete bisher bewiesen haben."

In der hierauf folgenden debatte wies der vorsitzende die allzu ängstlichen bedenken dr. Kuhls zurück, indem er daran erinnerte, daß mit der aufstellung des kanons der vorstand des provinzialverbandes einer forderung der vertreter des königl. provinzialschulkollegiums seinerzeit auf der hauptversammlung des verbandes zu Eschwege nachgekommen sei, daß ferner mit der aufstellung des kanons kein kollege in der freien auswahl seiner lektüre beschränkt werde, sondern daß er im sinne der kanonkommission handle, wenn er brauchbare, aber im kanon nicht aufgeführte lektüre zur aufnahme in denselben empfehle und vor unbrauchbarer warne. Wünschenswert ist ein recht zahlreicher besuch der hauptversammlungen, damit durch gegenseitige aussprache die verschiedenen ansichten, die zur vervollkommnung des kanons beitragen sollen, geklärt werden. Die verhandlungen der versammlung können dadurch nur gewinnen.

Hiernach ergriff oberl. dr. Jäde das wort, um darauf aufmerksam zu machen, „daß sich auf dem kölner neuphilologentage ein *internationales bureau* gebildet hat, dessen haupt professor Potel in Paris ist, und das sich die aufgabe gestellt hat, kollegen mit rat und tat bei ihrem aufenthalte im auslande an die hand zu gehen. Das bureau hat vertreter in Frankreich, England, Deutschland, Rußland, der Schweiz, Italien und Österreich. In Deutschland sind schon eine reihe von städten vertreten, so Köln, Düsseldorf, Bremen, Hannover, Berlin usw. Für Frankfurt nimmt dr. Jäde gern anmeldungen von pensionen an, wie er andererseits kollegen, die nach Paris, London oder sonstwo in Frankreich oder England gehen wollen, mit vergnügen an die betreffenden vertreter des bureaus verweist."

Es folgte noch der *kassenbericht*. Die einnahme für den N.-V. H.-N.

nebst bestand vom 8. mai 1904 betrug 149 m. 16 pf., die ausgabe 15 m. 52 pf.; mithin bestand am 29. mai 1905 133 m. 64 pf. Für den D. N.-V. waren 53 m. eingegangen, die an den vorort München abgeführt werden. Die rechnung wurde geprüft und dem kassirer entlastung erteilt.

Als *delegirter* für den nächsten *neuphilologentag* in München wurde prof. dr. Gundlach gewählt, der die wahl dankend annahm.

Zum schluß erfolgte die *neuwahl des vorstandes*. Es schied aus prof. dr. Kreßner-Kassel; zum schriftführer wurde neugewählt oberl. dr. Pitschel-Frankfurt. Die übrigen vorstandsmitglieder wurden wiedergewählt.

Mit worten des dankes für das interesse, das die anwesenden, namentlich herr provinzialschulrat prof. dr. Baier, an den verhandlungen bekundeten, schloß der vorsitzende die versammlung.

*Marburg.* EDW. HAUCK.

---

## BERICHT ÜBER DAS 9. VEREINSJAHR DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BREMEN.

1. oktober 1904 bis 1. oktober 1905.

Die vereinsversammlungen fanden am ersten mittwoch jeden monats in den oberen räumen des hotels Bristol, Am Wall, statt. Sie wurden durch vorträge eingeleitet, an die sich nach erledigung des geschäftlichen teils ein gemütliches beisammensein der mitglieder anschloß.

In der oktobersitzung 1904 wurden die herren des bisherigen vorstands einstimmig wiedergewählt, so daß er sich für das laufende vereinsjahr aus den herren prof. dr. Hennicke (1. vorsitzender), oberl. dr. Hohrmann (2. vorsitzender), oberl. dr. Scriba (schriftführer) und oberl. Seiferth (kassenwart) zusammensetzte.

Der vorstand für das vereinsjahr 1905/6 besteht aus den herren dr. Hohrmann (1. vorsitzender), dr. Dietz (2. vorsitzender), dr. Scriba (schriftführer), oberl. Seiferth (kassenwart).

Die mitgliederzahl betrug am 1. oktober 1904 44. Neu eingetreten sind im laufe des vereinsjahres: herr dr. Nieschlag (realschule in der Altstadt), herr oberl. dr. Probst (oberrealschule), herr dr. Hartnacke (realschule beim Doventor).

Folgende vorträge wurden gehalten:

1. Herr prof. dr. Hennicke: Der französische zitatenschatz bei Roger Alexandre und Büchmann.
2. Herr prof. Gebert: Dativ- und akkusativobjekt im englischen.
3. Herr dr. Beyer: Die ausbildung der lehrer der neueren sprachen in Deutschland, Österreich, Frankreich und der Schweiz, nach dem werk des grafen Mussin-Puschkin, übersetzt von A. v. Lœv.

4. Herr dr. Schmidt: Über Shelleys *Prometheus Unbound.*
5. Herr prof. Wilkens: Zum gedächtnis des Cervantes.
6. Herr dr. Gaertner: Die moderne schule Frankreichs und ihre entwickelung im 19. jahrhundert.

Auf veranlassung des vereins hielt herr R. Delbost aus Paris am 11. und 12. januar 1905 zwei gut besuchte rezitationen für die schüler unserer höheren lehranstalten ab. Am abend des letzteren tags vereinigte sich eine größere zahl der mitglieder zu einem geselligen zusammensein im vereinslokal mit herrn Delbost als gast, der uns durch proben seiner meisterschaft im musikalischen vortrag erfreute.

Die weiterentwickelung der vereinsbibliothek, die von nun ab, um verwechselungen mit ähnlichen unternehmungen vorzubeugen, die benennung „sammelstelle für neuphilologische litteratur" führen soll, wurde durch die im letzten vereinsjahr gewählte bibliothekskommission eifrig gefördert. Von den meisten in betracht kommenden verlagsfirmen wurde unser unternehmen in dankenswerter weise unterstützt. Zurzeit ist die anlage eines systematischen gesamtkatalogs in bearbeitung.

Von der feier eines stiftungsfestes wurde in diesem vereinsjahr abstand genommen.

Auch auf das beendete vereinsjahr darf der verein als ein jahr gedeihlicher fortentwickelung zurückblicken. Ist es ihm doch gelungen, in durchschnittlich befriedigt besuchten sitzungen den mitgliedern mannigfache anregung durch vorträge und meinungsaustausch zu bieten und durch geselliges zusammensein die kollegen der höheren lehranstalten einander näher zu bringen.

*Bremen.* C. Scriba.

# BESPRECHUNGEN.

*Englische grammatik.*

1. Hermann Conrad, *Syntax der englischen sprache für schulen.* Berlin, Mittler & Sohn. 1904. 176 s. M. 2,—, geb. m. 2,50.
2. H. Poutsma, English Master, Amsterdam, *A Grammar of Late Modern English for the use of Continental, especially Dutch, Students.* Part I, *The Sentence.* Section I, *The Elements of the Sentence.* Groningen, P. Noordhoff. 1904. 348 s. M. 4,50.
3. C. Timmerman, *Twelve English Lessons.* First Set. Groningen, Wolters. 1905. 112 s. M. 1,60.
4. C. Timmerman, *Hoofdzaken der Uitspraak van het Engelsch.* Gleicher verlag. 1905. 80 s. M. 0,80.
5. Constance Mitcalfe, *English Made Easy.* Eine neue methode, englisch lesen, schreiben und sprechen zu lernen. Besonders geeignet für privat- und pensionatsunterricht. Dresden, Holze & Pohl. 143 s. Nebst beilage: *Winke für den unterrichtenden.* S. 144 bis 157. 1905. M. 2,50.
6. Friedrich Schmidt, *Short English Prosody for use in Schools.* Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1905. 14 s. M. 0,30.

1. Diese syntax, bei welcher die satzlehre als einteilungsprinzip dient, will den neuesten, heute geltenden sprachgebrauch darstellen. Der verf. hat 70 bände der Tauchnitz Ed. aus den letzten zehn, größtenteils sogar aus den letzten fünf jahren (bis 1904) durchgearbeitet und exzerpirt, um diesen gebrauch festzustellen, die gesammelten proben selbst aber größtenteils nicht in dies schulbuch aufgenommen, sondern durch belege aus populär-wissenschaftlichen werken und Bohns sprüchwörtersammlung, übrigens ohne quellenangabe im einzelnen, ersetzt. So die vorrede, die auch die zu rate gezogenen grammatischen werke nennt. Das inhaltreiche lehrbuch in der schule ganz durchzuarbeiten, wird die zeit kaum gestatten; dagegen kann es reiferen schülern, studierenden und auch lehrenden zum nachschlagen gute dienste leisten und bestens empfohlen werden. Die vorrede weist darauf hin, daß in dem durch ein gerundium verkürzten nebensatz das persönliche substantiv nicht mehr so häufig als früher in den sächsischen genitiv gesetzt wird. Demgemäß steht in § 43 die kon-

struktion ohne genitivzeichen voran. Bei Gesenius und John Koch war es umgekehrt. Die regeln über die inversion in eingeschobenen sätzen sind genauer als in den meisten grammatiken. Wichtig ist § 448: Das unbetonte adverb wird zwischen *to* und den infinitiv gesetzt: *to openly show, to always have.* Dieser gebrauch ist ziemlich neu (Poutsma: *in the latest English*, s. 317, mit vielen beispielen). Noch J. Koch (1889) erklärte diese stellung für selten, was jetzt nicht mehr zutrifft. Auf die „neue präposition" *onto*, die sich auch in getrennter schreibung (*on to*) in den bisherigen grammatiken nicht zu finden scheint, wird mit recht aufmerksam gemacht. Die regel über städtische lokalitäten (§ 192) ist weniger genau, als man sie anderswo findet, da zwischen straßen und plätzen einer- und gebäuden andererseits kein unterschied gemacht wird. Zu *James II. openly turned a Catholic* (§ 210) ist zu bemerken, daß nach *to turn* kein artikel gesetzt wird; vereinzelte ausnahmen (wie bei Poutsma, s. 13, *if I turned a good fellow*) kommen für die schule nicht in betracht. Auch sagt Hume sachlich richtiger: *the duke* (es geschah 1671!) *now openly declared his conversion to the Church of Rome*, und Green: *The Duke of York owned himself a Catholic.* Heimlich war er schon 1660, oder noch früher, *a thorough convert* gewesen (Hume); ich möchte daher bezweifeln, ob für die öffentliche erklärung von 1671 *to turn*, selbst mit dem zusatz *openly*, der richtige ausdruck ist. — *Anything* soll steigerung zu *everything* sein, s. 60: *I saw anything, from the collision of the trains to the transport of the wounded.* Sollte dies ein engländer geschrieben haben, so wäre es nicht nachzuahmen. Der unterschied ist der, daß *everything* sich auf wirkliches, *anything* (in behauptungssätzen) auf mögliches bezieht: *you may take anything you like; he may come any day next week;* aber: *he took everything; he used to come every day.* Oder: *I would give anything; I have lost everything.* In *that's it* (§ 87, anm.) soll *it* das subjekt sein. Ich halte *that* dafür. Mit *General Hawtrey* (s. 144) ist wohl *Hawley* gemeint, der bei Falkirk im januar 1746 von Karl Stuart geschlagen wurde; letzterer marschirte nach Inverness nicht 1745, sondern am 18. februar 1746 (Mahon, *Hist. of Engl.*).

Für *The Temple Bar* (§ 350) findet man gewöhnlich *Temple Bar* (z. b. Hume XI, s. 369; Knight, *London*); (dagegen *the Temple Church*). Auch *Bloody Mary* (§ 58 *the Bl. M.*) ist ohne artikel gebräuchlicher: Flügel-Schmidt, *Wörterbuch.* Das „deutsche": *der feldherr bekam den spion gehängt* (§ 536) scheint mir wenig deutsch zu sein. Man *wird durch* one *übersetzt, wenn man die gesamte menschheit meint* (§ 8); besser Koch (§ 160): *wenn eine allgemein gültige wahrheit ausgedrückt werden soll.* — *If you have lost your copy ... I shall give you a second one* (s. 62). Nach G. Krüger steht *one* nach ordinalzahlen, wenn die reihenfolge das wesentliche ist: *it* (*the book*) *is the third one from the flet.* Aber ist das hier (bei Conrad) der fall? Man könnte doch ebensogut sagen *another.* Und ist nicht in dem beispiel bei Koch (s. 262): *after the*

*death of his first wife, to take a second*, die reihenfolge auch sehr wesentlich? Ferner: wie erklärt man das Krügersche beispiel *I will take the first one; you may have the second* (einmal mit, einmal ohne *one*)? Für die schule dürfte die regel von J. Schmidt, wonach *one* auch bei ordinalzahlen nicht steht (Koch sagt allgemein: bei adjektivischen zahlwörtern), genügen.

In *to err is human, to forgive divine* (§ 13) fehlt das komma hinter *forgive*; es muß stehen, weil *is* zu ergänzen ist (I. Schmidt, 4. auflage, s. 202, anm. 2). (Siehe *Oxford Dict.* unter *forgive*; Pope, *Ess. on Crit.* 526 [ausgabe von 1751]). I. Schmidt setzt hinter *human* ein semikolon, welches aber bei Pope und im *Oxford Dict.* nicht steht. In § 180 läßt Schmidt das komma hinter *forgive* weg und setzt ein solches hinter *human*.

2. Dieses groß angelegte werk, von welchem erst die hälfte des ersten teils vorliegt, ist zunächst für holländer bestimmt, aber, weil englisch geschrieben, allen philologen zugänglich. Die hier und da zum vergleich herangezogenen holländischen wörter werden deutschen lesern keine schwierigkeit bereiten. Der verf. hat besonders die litteratur der letzten 50—60 jahre durchforscht (daher die attribute *late modern*), geht aber auch bis auf Pope und Addison, ja zuweilen auf Spenser, Shakespeare und die *Authorized Version* zurück. Was den plan des werkes betrifft, so ist die scharfe trennung von formenlehre und syntax aufgegeben und folgende einteilung beabsichtigt: I. der satz, II. die redeteile (wortklassen, *parts of speech*). Der erste teil zerfällt wieder in 1. *the Elements of the Sentence* (satzteile, satzglieder), 2. der zusammengesetzte satz. Ableitung, wortbildung und lautlehre sind ausgeschlossen. In der terminologie sind einige neuerungen eingeführt, über welche die vorrede auskunft gibt. Die belege sind sehr zahlreich, und ihre quellen sind genau angegeben. Die regeln, definitionen und unterscheidungen sind mit großer schärfe in knapper und doch klarer fassung gegeben. Die wortstellung einschließlich der inversion ist sehr ausführlich behandelt. Zum erstenmal finde ich genügende auskunft (s. 345, nach Stoffel) über den unterschied zwischen *no worse man than he* und *no worse a man than he*. — Bei der nachstellung des gattungsnamens (s. 197, 13) möchte ich noch hinzufügen *the Times* NEWSPAPER, *the Lowestoft* FRIGATE (das umgekehrte s. 195 unten), *the Peacock* INN. — Versehentlich ist *it* als *person-object* bezeichnet in *you tell it me, I paid it you* (s. 154, 28). Auf weiteres hier einzugehen scheint überflüssig. Um ein solches werk gründlich kennen zu lernen ist längeres studium erforderlich. Aber auch schon die erste durchsicht zeigt, daß wir es mit einer außergewöhnlichen leistung zu tun haben. Alle fachgenossen seien angelegentlich auf dieses werk aufmerksam gemacht. Besonders die bibliotheken der höheren schulen und de neuphilologischen seminare sollten es erwerben. Dem verfasser glück auf! und guten fortgang!

3. Ein gutes elementarbuch nach der direkten oder reform-methode. Statt der muttersprache wird die anschauung zu hilfe genommen: bilder, bei denen die einzelnen gegenstände, körperteile usw. englisch bezeichnet sind, zum teil ähnlich wie beim alten Comenius; die farben werden *in natura* mit englischen benennungen gegeben. Jedem lesestück sind grammatische übungen beigefügt, in welchen z. b. die fehlende verbalform in den satz einzusetzen ist, oder sätze nach gewissen vorschriften gebildet werden. Den schluß bilden sechs holländische texte zum übersetzen ins englische, gleichsam als probe auf das exempel. Auch sind zwei wörterverzeichnisse (englisch-holländisch und umgekehrt) beigegeben. Paradigmen fehlen; die formen von *to be*, *to have* usw. sind aus den übungsstücken zu erlernen. Die anweisungen an den schüler sind durchweg in englischer sprache gegeben. Die aussprache ist nach Sweet bezeichnet.

4. Eine kurze lautlehre mit übungen. Sie soll vor dem gebrauch von nr. 3 durchgearbeitet werden. Auch hier lautschrift nach Sweet (bei *deer* § 23 verdruckt), die auch vom schüler bei den schriftlichen übungen angewandt werden soll. Die theoretisch-phonetischen belehrungen sowie die abbildungen der mundstellungen (nach Lloyd) sind nach der vorrede nur für solche bestimmt, *die keine mündliche hülfe haben*, d. h. also für den selbstunterricht. Die hälfte der blattseiten ist leer; der schüler soll hier ausnahmen (*uitzonderingen*) von den ausspracheregeln, sowie sonstige einzelheiten (*bijzonderheden*) eintragen. Verf. bemerkt ausdrücklich, daß die unzusammenhängenden wörter nicht etwa auswendig gelernt werden sollen.

Obwohl diese bücher (3. 4.) sich zum schulgebrauch für das hochdeutsche sprachgebiet nicht eignen, verdienen sie auch hier als tüchtige methodische leistungen beachtet zu werden.

5. Dieses buch enthält I. vokabeln zum auswendiglernen (26 seiten, allerdings nach sachlichen rubriken geordnet); II. übungen für die aussprache (auf vermeidung der uns deutschen naheliegenden fehler berechnet und unter leitung der englischen lehrerin zu lesen und nachher auch von der schülerin allein zu üben); III. verben (40 seiten, paradigmen ältesten stils); IV. grammatik, bestehend aus kurzen sätzen (18 seiten); zum auswendiglernen; V. redewendungen für den täglichen gebrauch, die nicht wörtlich aus dem deutschen ins englische übersetzt werden können; VI. winke für den unterrichtenden, hauptsächlich für englische lehrerinnen in pensionaten bestimmt. (Sehr beachtenswert!) Schreibaufgaben (sätze bilden, kein übersetzen aus der muttersprache; also nicht gerade etwas „neues“); auch ein praktischer (und erprobter) vorschlag, die „backfische“ zum englisch-sprechen zu bringen: man lese ihn nach! Daß *was*, *were*, *of*, *from* verschieden (schwachstufig oder voll) gesprochen werden je nach stellung und betonung, wissen wir zwar auch; doch mag es wohl sein, daß viele unserer schüler diesen unterschied nicht lernen. Miss Mitcalfe hat wenigstens gefunden, daß

die meisten ihrer schülerinnen, die schon zwei bis drei jahre anderswo englisch gelernt hatten, obige und ähnliche wörter immer mit vollem laut, also in zahllosen fällen *falsch*, aussprachen. Die benutzung des buches ist so gedacht, daß teil I, II und III gleichzeitig angefangen werden; nach etwa sechs lektionen teil IV und nach weiteren zwölf teil V. — Am besten gefällt mir die grammatik in beispielen (siehe den unterschied von *if* und *when*, *among*, *between* und *under*), sowie die phrasensammlung. Die menge der vokabeln erscheint zunächst bedenklich; aber für den klassenunterricht ist ja das buch nicht bestimmt, und für den auf dem titel angegebenen zweck mag es, besonders in der hand einer national-englischen lehrerin, immerhin brauchbar sein. Nachher soll dann leichte englische unterhaltungslektüre das hauptlehrmittel bilden; ein weiteres grammatisches lehrbuch hält verf. für unnötig.

6. Enthält aus der metrik das für schüler wissenswerte und noch etwas mehr; denn die griechischen kunstausdrücke sind größtenteils entbehrlich. Was I. Schmidt als anhang zu seiner grammatik gibt, dürfte genügen.

*Pädagogik.*

KARL BREUL, *Greek and its Humanistic Alternatives in the "Little-Go."* Considerations, Criticisms, and Suggestions. Cambridge, W. Heffer & Sons; London, Simpkin, Marshall & Co. 1905. 71 s. 1 *s.*

An der universität Cambridge wurde gegen ende 1904 die frage erwogen, ob das griechische noch ferner ein obligatorischer teil der aufnahmeprüfung (*little-go*) sein solle. Eine kommission (*Syndicate*) hatte sich dafür ausgesprochen, daß dem angehenden studenten erlaubt werde, sich in einer der alten (lateinisch, griechisch) und einer neueren sprache (französisch, deutsch) nach eigener wahl prüfen zu lassen. Dieser vorschlag fand im senat widerspruch; ein teil der professoren wollte das griechische als prüfungsgegenstand unbedingt festgehalten wissen. Unser landsmann dr. Breul, professor oder lektor für deutsche philologie (*University Reader in Germanic*) in Cambridge, trat in einer rede für die ansicht der kommission ein, indem er besonders auf den hohen wert der deutschen litteratur hinwies. Diese rede hat er dann in etwas erweiterter form mit erläuternden anmerkungen herausgegeben und in einer ferneren reihe von *Notes* einige äußerungen der gegner zu widerlegen versucht. Sein hauptgedanke ist, daß auch die neueren sprachen keineswegs nur um ihres praktischen nutzens willen, sondern auch als den alten sprachen gleichwertige bildungsmittel gelehrt und studirt werden sollen und können. Welche entscheidung die angelegenheit gefunden hat, ist dem unterzeichneten nicht bekannt.[1] Jedenfalls hat dr. Breul die sache der neueren sprachen wacker ver-

[1] Abgelehnt. Die griechen haben noch einmal gesiegt. *D. red.*

treten, mit sachkundigem hinweis auf die entwicklung des deutschen schulwesens und auf schriften deutscher pädagogen.

*Kassel.* M. Krummacher.

---

A. De Froe, *An English Reader*. Groningen, P. Noordhoff. 1904. 176 s. Geb. fl. 1,50.

Eine recht gute auswahl leicht verständlicher lesestücke über den englischen handel und seine einrichtung aus dem englischen werke von Hooper and Graham, *Modern Business Methods*. Das buch ist für fachschulen, die die berücksichtigung der allgemeinen bildung gänzlich ausschließen, ebenso als privatlektüre für junge kaufleute sehr zu empfehlen. In Deutschland dürfte es sich auch für handelshochschulen als ergänzung der vorlesungen und übungen in englischer handelskorrespondenz eignen.

Dr. R. Kron, *English Letter Writer*. Zweite auflage. Karlsruhe, J. Bielefelds verlag. 1903. 102 s. M. 1,50.

Das werkchen enthält nicht, wie der titel vermuten läßt, eine sammlung von briefmustern, sondern nach bestimmten gruppen geordnete redewendungen, die der lernende zu briefen verarbeiten soll. Diese wendungen sind reichhaltig und sorgfältig gewählt und dürften für die ausarbeitung von privatbriefen konventionellen inhalts (wie einladungen, glückwunschschreiben, beileidsschreiben usw.) ihren zweck erfüllen; da aber, wo der brief durch die beziehungen der personen einen persönlich-intimen inhalt gewinnt, wird die anleitung versagen. Zur erlernung des kaufmännischen briefverkehrs in englischer sprache halte ich das büchlein nicht für geeignet; denn dazu gehört mehr als phrasen, vor allem als unterlage dem praktischen leben entnommene geschäftsfälle, die in den briefen abgewickelt werden. Meines erachtens wäre dem verfasser anzuraten, bei einer neuen auflage den ersten teil, die anleitung zur abfassung von privatbriefen, weiter auszubauen, den zweiten aber besonderen lehrbüchern der englischen handelskorrespondenz zu überlassen, an denen wir durchaus keinen mangel leiden.

Ernst Brandenburg, *The Correspondent's Guide*. Ein hilfsbuch der englisch-deutschen handelskorrespondenz. Berlin, Ernst Siegfried Mittler & Sohn. 1904. 91 s. M. 1,—, geb. m. 1,50.

Eine zusammenstellung der üblichsten redewendungen für kaufmännische briefe, die bestimmt ist, dem jungen korrespondenten oder dem angehenden lehrer der handelskorrespondenz den wechsel in der wahl des ausdrucks zu erleichtern. Dieser zweck wird erreicht. Die auswahl der wendung und ausdrücke ist durchweg zu billigen. In der anordnung hätte ich abschnitt VI—IX lieber am ende des buches gesehen, da sie gegenüber X, XI u. a. von geringerer bedeutung sind. Die ausstattung ist gut, der druck sorgfältig. S. 48/49 findet sich

*invoice* neben *Invoice*; da der verfasser sich sonst für die letztere schreibung entscheidet, ist ersteres druckfehler. S. 49 ist auch *shal* statt *shall* stehen geblieben. Die abkürzung für *steamship* wird meist *S|S* oder *S.S.* geschrieben, nicht *ss* (wie auf s. 52).

Dr. OTTO KNÖRK et GABRIEL PUY-FOURCAT, *Le Français pratique pour la jeunesse commerçante et industrielle.* 1re partie. Berlin, Ernst Siegfried Mittler & Sohn. 1905. 128 s. M. 2,40, geb. m. 2,80.

Das buch ist eine nachahmung von Brandenburg-Dunker, *The English Clerk*, scheitert aber daran, daß es sich zu eng an dieses vorbild anschließt; denn es ist wohl für das englische mit seiner einfachen formenlehre möglich, diese nebst dem allerunentbehrlichsten der syntax in eine knappe zahl von lektionen, durch die eine fortlaufende erzählung als anschauungstext geht, zusammenzudrängen, nicht aber für das französische. Hier muß dies verfahren zu einer überfüllung der lektionen mit grammatischem stoff führen, wie lektion 1, die das präsens von *avoir* und *être* in der bejahten, fragenden und verneinten form, den bestimmten und unbestimmten artikel und die kasusbildung behandelt, oder lektion 3, die das präsens der *er*-konjugation mit allen wandlungen des stammlautes und den teilungsartikel enthält, beweisen. Wer die verhältnisse der kaufmännischen fortbildungsschulen, für die das buch in erster linie bestimmt ist, kennt, wird mir zustimmen, daß so viel grammatischer stoff auf einmal nur schwer und in langer zeit an die schüler heranzubringen ist. Beeinträchtigt wird auch die benutzung dadurch, daß die verfasser die anwendung der deutschen sprache aus dem unterrichte ganz verbannen wollen und daher auch die grammatischen regeln in französischer sprache geben. Mit der regel über den gebrauch des *Imparfait*, wie sie lektion 9 enthält, ist auf dieser stufe nichts anzufangen. Abgesehen von diesen ausstellungen verdient das buch volle anerkennung: die lautlehre ist sorgfältig ausgearbeitet, die texte sind sehr geschickt zurechtgemacht, und die *Exercices* bieten zur veranschaulichung der grammatischen erscheinungen eine menge von guten einzelbeispielen, deren einprägung leider hier und da durch den abstrakten inhalt erschwert wird.

*Frankfurt a. M.* VOIGT.

---

T. COMBE, *Pauvre Marcel.* Schulausgabe von M. v. METZSCH. Vierte auflage von E. WASSERZIEHER. Leipzig, Raimund Gerhard. 1903. 142 s. Geb. m. 1,20. Wörterbuch und anmerkungen m. 0,40.

Eine interessante erzählung aus dem bäuerlichen leben des kantons Wallis. Klare und tiefgehende charakterzeichnung, lebendige darstellung, ein reizvoller wechsel der szenen und ein unmittelbar aus der situation und den charakteren herausgewachsener dialog sind vorzüge des buches. Geradezu typisch wirkt der reiche, listige bauer,

der sein gut durch schmuggel zu mehren sucht und Marcel in dienst nimmt, um vorteil aus seiner musikalischen begabung zu ziehen. Höchst anmutig geschildert ist dann die zwischen Marcel und der bauerntochter entstehende neigung, die schließlich allen hindernissen zum trotz zur vereinigung der beiden führt.

Mottola, *La Langue française à l'usage des Étrangers.* Kronstadt (Siebenbürgen) [Brassó] und Leipzig, H. Zeidner. 1904. 158 s. M. 1,—.

Der untertitel des werkes *Méthode très facile, progressive et pratique permettant de parler et d'écrire le français en quelques mois seulement,* sowie auch einige darin enthaltene stücke aus der handelskorrespondenz scheinen darauf hinzudeuten, daß es nicht für schulgebrauch, sondern zur beschleunigten einführung erwachsener in die französische sprache bestimmt ist. „Die regeln der grammatik sind ohne jede bestimmte ordnung am ende jeder seite angegeben." Der text, auch bei den vokabelreihen und den langen listen sprichwörtlicher redensarten, die der verfasser zur „umgangssprache" rechnet, ist ausschließlich französisch. Der übungsstoff ist bei weitem zu kärglich und zu einförmig, um damit irgendwelche sicherheit im gebrauch erzielen zu können — obgleich z. b. die unregelmäßigen verben aufgeführt sind, fehlen konjugationsübungen ganz —; ob genügendes verständnis erreicht wird, um die gut ausgewählten, etwas vereinfachten klassischen und modernen lesestücke am ende des buches bewältigen zu können, mag dahingestellt bleiben.

V. A. Sekkt, *Cours de Langue française d'après la méthode intuitive.* Deuxième Partie, deuxième édition 84 p. Fl. 0,50. Troisième Partie, deuxième édition 112 p. Fl. 0,50. P. Noordhoff, Groningen. 1904.

An einfache lesestoffe und eine große anzahl ebensolcher bilder hat der verfasser grammatische und sprechübungen in reicher auswahl geknüpft. Die übungen sind leicht, gründlich und praktisch, sowohl in der schule wie auch zu hause zu verwenden und besonders für solche schulen geeignet, wo schon frühe fertigkeit im mündlichen gebrauch der sprache erzielt werden soll. Verben und fürwörter sind besonders eingehend behandelt.

S. Gagnebin, *Une Trouvaille.* Schulausgabe von Meta von Metzsch. Zweite auflage von W. Fricke. Leipzig, Raimund Gerhard. 1904. 164 s. Geb. m. 1,50. Wörterbuch m. 0,25.

Das büchlein erzählt die oft behandelte geschichte der enkelin, die den unversöhnlichen, vereinsamten großvater wiederfindet und ihn durch ihre herzensgüte gewinnt. Im klassenunterricht nicht zu verwenden, höchstens als privatlektüre.

*Hannover.* B. Meyer-Harder.

# VERMISCHTES.

## EIN VORSCHLAG ZUR REFORM DER ENGLISCHEN SPRACHE AUS DEM JAHRE 1724.

*The Many Advantages of a Good Language to Any Nation: With An Examination of the present State of our own: As also, An Essay towards correcting some Things that are wrong in it.* London 1724.

Diesen titel trägt eine englische broschüre von 96 seiten, die mir im sommer 1905 in London in die hände fiel. Sie erscheint mir wohl einer kurzen besprechung wert; denn trotzdem sie für die geschichte des englischen von einigem interesse ist, glaube ich nicht, daß sie allgemein bekannt ist. Sie enthält nichts weniger als den ansatz zu einer umfassenden reform der englischen sprache sowie den aufruf an die gelehrten zur mitarbeit an einer grammatik und einem wörterbuch ihrer muttersprache nach dem muster der *Académie française*, deren *Dictionnaire* im jahre 1694 erschienen war. Leider sind die namen der verfasser nicht genannt. Wie aus dem text hervorgeht, bestand ein kleiner kreis von befreundeten männern verschiedenen berufs, die sich an das große werk wagen wollten, im falle, daß ihnen auch noch von anderen seiten hilfe zu teil würde. Doch hören wir sie selbst die befürchtung aussprechen, daß die herrschende ansicht der sprachgelehrten ihrem unternehmen nicht günstig sei; diese behaupteten nämlich, die lebenden sprachen müßten sich selbst überlassen bleiben, um sich gesund entwickeln zu können; eine ansicht, die den prinzipien der verfasser gerade zuwiderläuft. Um auch der protektion einer einflußreichen persönlichkeit gewiß zu sein, wenden sich die freunde direkt an *Thomas, Earl of Macclesfield, Lord High Chancelor of Great Britain.* Sie ersuchen ihn, ihr werk zu unterstützen und besonders seinen einfluß und seine macht anzuwenden, um in weitesten kreisen interesse für es zu erwecken. Der erste teil der broschüre ist eben an den *Earl of Macclesfield* gerichtet und sucht durch eingehende erwägungen und zitate aus den schriften alter und neuerer grammatiker den schritt der verfasser zu rechtfertigen und ihn als äußerst wünschenswert erscheinen zu lassen.

I. In diesem ersten teile des büchleins wollen die verfasser besonders auf drei punkte eingehen.

1. Sie versuchen zu zeigen, daß das obengenannte urteil der zeitgenossen, die lebenden sprachen müßten in ihrer entwickelung sich selbst überlassen bleiben, mit den tatsachen im widerspruch stehe. 2. Es soll dargelegt werden, daß jenes urteil auch aller vernunft zuwider sei. 3. Sie wollen den zustand des englischen ihrer zeit prüfen, um vor allem seine schäden aufzudecken, und ebenso vorschläge zu ihrer beseitigung anbieten. Sodann beabsichtigen sie, nach diesen ausführungen (viertens) eine kurze prüfung des alphabets und der schreibung vorzunehmen, um zuerst einmal hier mit allem wust aufzuräumen. Diese vierte untersuchung folgt dem schreiben an den *Earl of Macclesfield* und bildet den zweiten teil des büchleins.

Wir wollen nun kurz über den inhalt der drei punkte des ersten teils referieren.

1. Mit bezugnahme auf äußerungen vieler antiker gelehrten, rhetoren usw. wird nachgewiesen, daß das griechische und lateinische nicht ohne die große pflege bedeutender männer zu ihrer vollkommenheit gelangt sind.

2. Ferner wird zu zeigen versucht, daß grammatik schon lange zeit vor der erfindung der schreibkunst bestanden haben müsse. Die verfasser glauben, daß ohne eine *Ars loquendi*, das heißt ohne eine reguläre, grammatische weise worte zusammenzufügen, keine verständliche sprache existiren könne. Ebenso könnten sich die sprachen schon vor der *Ars scribendi* zu hoher blüte entwickeln, und nur die vernachlässigung der sprache von seiten des menschen ließe sie auf einer niederen stufe stehen bleiben. Und auf die pflege oder vernachlässigung, die die sprechenden menschen der sprache angedeihen lassen, kommt — nach der ansicht der verfasser — alles in ihrer entwickelung an. Das ist die eigentümliche theorie des verfassers[1], die er nun auch in hinblick auf seine muttersprache befolgen will: auch das englische soll durch die menschliche vernunft in bahnen geleitet werden, die es zu einer hohen stufe der vollkommenheit bringen sollen. Ein echter gedanke des 18. jahrhunderts! Auf einzelheiten, die oft nicht ohne interesse sind, können wir uns hier nicht einlassen.

3. Um bei der prüfung des damaligen zustandes des englischen gerecht zu verfahren, will der verfasser zuerst auf die vorzüge dieser sprache hinweisen. Er führt die auch jetzt noch allgemein anerkannten einfacheren verhältnisse in der formalen grammatik an. Ferner weist er hin auf die absorption vieler ausdrücke aus fremden sprachen und das vorhandensein zahlreicher onomatopoetischer wörter, die das

[1] Daß speziell dieser teil von nur einem verfasser herrührt, zeigt das pronomen *I*, das neben sonst stets gesetztem *we* hier einmal auftaucht.

erlernen des englischen sehr erleichtern. Hier, wie oft, kommt neben dem rationalen auch das utilitaristische element im denken des verfassers zum ausdruck. Zitirt werden Miège und dr. Wallis, die sich auch schon über die vorzüge des englischen ausgesprochen hätten.

Gehen wir nun zu der darlegung der *Defects* über. Vor allem wird die unnatürliche schreibweise gerügt; die orthographie habe zur zeit der königin Elisabeth manche verbesserungen erfahren, sei aber später aus mangel an pflege wieder zurückgegangen. Weiter hält sich der verfasser über die vorliebe der engländer für wortverkürzungen und über das vorkommen häßlicher konsonantenhäufungen auf. Auch die große schnelligkeit, mit der sich das englische verändert, macht ihm nicht geringe sorge. Er beklagt ferner das fehlen von wörterbüchern und grammatiken, die dem jüngeren geschlechte besonders dazu dienen sollen, ihm die aus den antiken sprachen aufgenommenen wörter zugänglich zu machen und ihm eine richtschnur zum richtigen gebrauch der muttersprache in die hand zu geben. Er tadelt das damalige system des unterrichts in den sprachen, wodurch die studenten weder die klassischen sprachen noch ihre eigene muttersprache richtig gebrauchen lernten. Er fordert erst eine tüchtige kenntnis der eigenen sprache, ehe man zum studium einer fremden fortschreite. Und gerade zum erlernen des englischen sei eine kurze, klare grammatik nötig, die, wenn einmal begriffen, auch das aneignen fremder sprachen erleichtere, da ja die elemente der grammatik in allen sprachen wiederzufinden seien. Hier klingt also schon ein gedanke an, den wir in den prinzipien, die der modernen *Parallel Grammar Series* zugrunde liegen, wieder antreffen. Als kuriosum sei noch mitgeteilt, daß der verfasser die gewöhnlich als nationaleigentümlichkeit aufgefaßte schwerfälligkeit des engländers im gespräch auf die vernachlässigung der sprache und nicht auf den einfluß des klimas zurückführen will. Der verfasser erkennt den großen wortreichtum der englischen sprache an, nur, sagt er, liegen die besten wörter in den dunklen ecken der autoren verstreut, sie fehlen vollständig im mündlichen gebrauch. Unter den besten wörtern versteht der verfasser vor allem mehrsilbige, die aus den alten sprachen in das englische aufgenommen worden sind. Um seine ausführungen zu unterstützen, zitirt er Miège (vorwort zu dessen *Englischer grammatik*) und Dryden (vorwort zu *Troilus und Kressida*).

Die anlage des zukünftigen wörterbuches denkt sich der verfasser folgendermaßen:

1. Nach jedem wort sollen sein etymon und auch ihm verwandte ableitungen von demselben thema eingetragen werden; jedoch soll dies nicht etwa des wissenschaftlichen interesses wegen geschehen, sondern nur deshalb, um das erlernen des wortes zu erleichtern. Aus dem verwandtschaftsverhältnis der wörter können dann auch die grammatiker lernen, um einmal eine gute grammatik zustande zu bringen.

2. Nach dem etymon (*Original Theme*) sollen synonyma eingefügt werden; zunächst die landläufigen, danach aber die aus fremden sprachen stammenden mehrsilbigen, „ornamentaleren" wörter, die man aus den besten autoren zu sammeln habe. Diese wörter kämen vor allem für den gehobenen stil in betracht.[1]

II. Im zweiten teil des buches werden das alphabet und die schreibung einer kurzen, aphoristischen kritik unterworfen. Beide sind, so sagt der verfasser, die korruptesten teile der grammatik. Zwar hätten zur elisabethanischen zeit Bullokar, Chester und Sir Thomas Moore grammatiken geschrieben und die schreibung verbessert, doch alles sei in der folgezeit wieder vernachlässigt worden. Der verfasser stellt nun die schreibarten verschiedener perioden zusammen, von denen er die zur zeit der königin Elisabeth herrschende art als beste ansieht.[2]

Hier einige beispiele:

| *Old Spellings.* | *In Q. Eliz. Reign.* | *Our Own.* |
|---|---|---|
| *We, me* — | *wee, mee* — | *we, me.* |
| *Fruicte* — | *Frute* — | *Fruit.* |
| *Frendes* — | *Frends* — | *Friends.* |
| *Feld* — | *Feeld* — | *Field.* |

Der verfasser bedauert, daß die schreibung nicht gleichen schritt mit der aussprache gehalten hat; doch erkennt er an, daß die korrekte bezeichnung der laute eine schwierige aufgabe sei, die man der zukunft überlassen müsse; zu diesem anzustrebenden ausgleich könne nur durch langsames verbessern stufenweise aufgerückt werden. Er stellt nun in dieser nur präliminarien enthaltenden broschüre regeln auf, nach denen die gröbsten fehler in der orthographie beseitigt werden sollen.

1. Vor jeder neuerung im sprechen und im schreiben sei gewarnt.

2. Schreibung und aussprache sollen, soweit dies möglich ist, zusammengehen.

3. Geringe unterschiede in der aussprache brauchen in der schreibung nicht berücksichtigt zu werden.

4. Man soll nicht schreiben, was man nicht sprechen kann (z. b. unnatürliche konsonantenhäufungen).

5. Der name jedes buchstabens soll sich nach seinem laut richten.

6. Jeder buchstabe soll seinen eigenen laut haben.

7. Auch die quantität von lauten soll angezeigt werden.

---

[1] Es ist eigentümlich, daß mit keinem worte Baileys *Etymological English Dictionary* erwähnt wird, das doch schon 1721 in erster auflage erschienen war.

[2] Die angegebenen proben scheinen jedoch nicht alle die übliche orthographie der elisabethanischen zeit wiederzugeben, sondern repräsentiren wohl eine von damaligen grammatikern beeinflußte schreibweise.

8.—10. Doppelsetzung von konsonanten und vokalen soll die länge des lautes ausdrücken.

11. Alle diphthonge sind von natur aus lang, daher sollte in kurzer silbe kein diphthong stehen.

12. Kein buchstabe sollte aus schönheitsrücksichten in ein wort eingeführt werden.

13. Ein paar „synonyme" wörter (verfasser meint homonyme wörter) schaden nichts. Man sollte nur *mote* für *mote* und *moat* schreiben; das *a* sei ein unnatürliches längezeichen für das *o*.

14. Wenn fremde wörter naturalisirt würden, so sollten sie den gesetzen des englischen alphabets unterworfen werden.

15. Doch soll die englische schreibung auch der fremder sprachen möglichst angepaßt sein, damit man eingeführten wörtern gleich an ihrer schreibung ihre herkunft ansehen könne.

16. Es sollen keine neuen buchstaben eingeführt werden, wie z. b. das *u* in *-our* = lat. *-or* (*honor*).

17.—18. Wo sich gelegenheit bietet, sollen silben geöffnet und alte vokale wieder eingeschoben werden, um der tendenz des englischen, die wörter zu verkürzen, entgegenzutreten. Hier wird hingewiesen auf *Spectator* II, 135, wo auch über diese erscheinung abfällig geurteilt wird. Wie *natural* besser sei als *nat'ral*, so solle man das *e* immer schreiben in *dexterous*, *boisterous*, *blustering*, *adultery*, *sundery*. Nur dem dichter sei es freigestellt, auch die verkürzten formen zu brauchen.

19. Wo irgend eine stadt oder gegend eine „besondere sprechweise" habe, die „natürlicher und grammatischer" sei als die anderer gegenden, so solle sie nur beibehalten und gepflegt werden.

Um diese regeln verständlicher zu machen, werden einige auf die schreibung in anwendung gebracht, um den weg ihrer normalisirung anzudeuten.

1. „Der genius unserer sprache führt uns dazu," die letzte silbe der verben zu erweichen und zu längen, um sie von den entsprechenden substantiven zu unterscheiden. Z. b.: *A Path,— to pathe. A Sheath,— to sheathe. A Shelf,— to shelve. A Tenth,— to tythe. A Proof,— to prove* usw.

Deshalb schreibt man auch in verben *z* vor finalem *e*, z. b.: *A Review,— to revize. Frost,— to freeze. Despite,— to despize* usw.

Der verfasser will nun diesen gebrauch konsequent auch auf andere fälle ausdehnen, wie z. b.: *A House,— to houze. A Mouse,— to mouze. A Dose,— to doze. A Close,— to incloze. A Rise,— to rize. A Premise,— to premize. An Excuse,— to excuze. A Choice,— to chuze* usw.

2. „Nach dem beispiel der griechen" verkürzt man im englischen langes *ea* und *ee* im präsens zu kurzem *e* im präteritum: *lead,— led; dream,— dremt; leave,— left.* Weshalb nun nicht auch in fällen wie: *Heal,— Helth; Weal,— Welth; Steal,— Stelth; Heave,— Hevy; Fear,— Ferful*?

3. Besonders lästig sind dem verfasser die zwanzig „diphthonge" seiner sprache, von denen viele nur für einfache vokale ständen (*ai, au, ea, ee, ei, ey, eu, ie, oo, oi, ou, ow, ew, ua, ue, ui, uo, eo, ia, oa*).

Er schlägt vor, *ê* für *ea* zu setzen, wo dieses kurz sei; der *Apostrophe* könne dann später wieder weggelassen werden; also: *Pêrl, Brêst, Hevven, Steddy, Reddy, Endevor.* Die letzten sieben „diphthonge" will er ganz aus der schreibung tilgen. Statt *oa* z. b. will er *ô* schreiben in *Môte* (*Moat*); *Gôte* (*Goat*); *Thrôte* (*Throate*); *Ôke* (*Oak*); *Côte* (*Coat*). *Frute* soll statt *Fruit, Ghest* (nach *Ghost*) statt *Guest* gelten.

*o* soll ausgelassen werden in *dubble* (*double*), *trubble, nurrish, flurrish, incurrage, tûchy* (*touchy*). *w* soll, da gesprochen, auch geschrieben werden in: *Langwage, Sangwine, Sqware, Sqwire, Qwarter.*

Fallen lassen soll man *w* werden in: *Knô, Blô, Bestô, Knolledg,* da es hier nicht laute.

4. Der „buchstabe" eines wortes, auf dem die stimme am längsten ruht, soll durch doppelschreibung seine länge anzeigen. Deshalb, sagt der verfasser, schreibt man mit recht doppel-*s* in: *Confeſs, Transgreſs, Succeſs, Acceſs, Diſtreſs.* Diese schreibung sei aber nicht richtig in wörtern, die den ton auf der ersten silbe tragen und deren end-*s* nur sehr kurz sei; man solle also schreiben: *To compas, To canvas, Treſpas, Sicknes, Goodnes, Careles* usw.

Doppel-*l* würde richtig gebraucht in: *A Canall, To caball, To extoll, A Well;* ebenso sei *rr* richtig in *To preferr,* doch *Prefference;* nun sollte man aber auch *to excell* und *Excelence* schreiben. Neben *ll* in *full* und *fully* sollte man einfaches *l* setzen in: *Manfuly, Wofuly, Usefuly.*

*gh* sollte ausgelassen werden in: *Daûter, Slaûter, Nauty, Hauty, A Knîte, To wey, Weit.* Der verfasser fragt: weshalb sollen wir hier den gutturalen laut nicht fallen lassen, wie wir es schon in *Though, Plough* und *Tough* getan haben?[1]

Schließlich wird die schreibung *ff* für die wörter *Enuff, Ruff, Laff, Coff* empfohlen.

Auf weitere änderungen in der schreibung will der verfasser später aufmerksam machen, wenn die reformarbeit weitergeschritten sein würde.

III. Als dritter teil des buches ist ein brief an einen freund abgedruckt; dieser wird aufgefordert, sich an dem geplanten werk zu beteiligen. Der anonyme verfasser dieses teiles nennt zwar den namen des freundes nicht, doch kann man vielleicht aus zwei andeutungen auf seine person schließen. Es wird nämlich gesagt, der freund könne einmal seine satire gegen das herrschende schulsystem und den sprachunterricht kehren, sodann wird er aufgefordert, in seinem wochenblatt

[1] Der verfasser will wohl damit sagen, daß man zu seiner zeit den gutturalen laut nicht mehr in diesen drei wörtern sprach, daß er aber in den anderen noch gelegentlich zu hören war.

(*Weekly News*) die neue, einfachere orthographie allmählich einzuführen, um so das publikum für das reformwerk zu interessiren. Ich wage nicht, auf einen bestimmten zeitgenossen zu schließen.

Interessant ist, daß der verfasser den vorschlag macht, eine reihe von kleineren *Essays* herauszugeben, die besonders den zweck haben sollten, das große publikum für das werk zu gewinnen. So sollte das erste heft eine *Grammaire rationale* enthalten, wie sie die franzosen schon besäßen; in dieser sollten die grundelemente der grammatik behandelt werden. Von anderen themen, die sich für solche *Essays* eignen würden, seien genannt: das englische alphabet mit besonderer berücksichtigung Roger Aschams; der nutzen der philologie für die älteste geschichte; von den acht redeteilen; kritische beleuchtung des Martialschen *Sit non doctissima Conjux*; kurze geschichte der *Académie française* und kritik ihrer methode; usw.

IV. Der vierte teil endlich enthält ein ganz kurzes etymologisches wörterbuch. In ihm findet man nun neben manchen richtigen ableitungen viel unsinn. Allein, es kommt dem verfasser, wie wir schon angedeutet haben, weniger auf wissenschaftliche genauigkeit als auf die nützlichkeit der zusammenstellungen für den lernenden an. Für die geschichte der philologie interessant ist das kurze vorwort. Er sagt hier (s. 87): Jeder kann bemerken, wie die wörter des griechischen, lateinischen und französischen mit vielen englischen gemeinsame züge aufweisen; und zwar werden im laufe der geschichte am allermeisten solche „buchstaben" miteinander vertauscht, *which are sounded by the same Motion of the Mouth*. Er unterscheidet drei gruppen solcher „buchstaben": labiale (*b, p, pf, f, v, w*), dentale (*d, t, th, g, gh, j*) und „palatine" oder gutturale (*n, kn, gn, c, ch, cl, s, sh, x*). Zum beispiel stellt er zusammen: nosco, γνόσκω, *to* know.

Bekanntlich sind die geplanten werke sowie die angebahnte orthographiereform nicht zur ausführung gekommen. Die frage, woran die bestrebungen der freunde gescheitert seien, können wir zum teil beantworten. Wahrscheinlich haben sich nicht genug gelehrte zu der bearbeitung eines wörterbuches und der grammatik bereit erklärt, und für die wenigen reformlustigen freunde war die im großen maßstab auszuführende arbeit zu viel. Sodann konnte ihnen der *Earl of Macclesfield*, der viel für die wissenschaft seiner zeit getan hat, nicht helfen, da er schon im februar 1725 vom parlament gestürzt und im mai desselben jahres wegen mißbrauchs seiner hohen stellung zu 10000 l. geldstrafe verurteilt wurde.

Erfreulich wäre es, wenn wir die männer, die zu anfang des 18. jahrhunderts den plan eines wörterbuches, einer standard-grammatik sowie einer umfassenden orthographiereform der englischen sprache faßten, identifiziren könnten. Vielleicht wird einmal von anderer seite diese frage erhellt werden.

*Marburg.* ERNST LÖWE.

## ENTGEGNUNG.

(*Zur reform der schriftlichen klassenarbeiten.*)

Im schlußheft des vorigen jahrgangs der *N. Spr.* wendet sich herr Klatt auch gegen meine neueren darlegungen über die frage der schriftlichen klassenarbeiten im novemberheft. Seine ausführungen haben mich nur bestärkt in der überzeugung, daß ich auf dem rechten wege bin. Denn unter den einwendungen, die er erhebt, ist nicht eine einzige, der ich berechtigung zuerkennen müßte. Ich werde die einzelnen gedanken der reihe nach durchgehen und nur solche stellen unbesprochen lassen, die nicht unmittelbar zur sache gehören.

„Erzogen für gewisse tüchtigkeiten kann man erst den nennen, der den entsprechenden versuchungen siegreich widerstanden hat." Dann dürfte man freilich versuchungen nicht nur nicht aus dem wege räumen, sondern müßte sie schaffen, wo sie sich nicht von selber bieten. Daß ich darüber anders denke, habe ich deutlich genug ausgesprochen.

„Sie (die schule) muß nur abirrungen . . . nicht gleich als gemeine verbrechen, sondern als des künftigen freien, selbständigen und selbstbewußten mannes unwürdige unanständigkeiten behandeln." Das hilft, wie Kl. selbst sagt, nur bei „manchen". Die anderen bleiben auf der schiefen bahn und lernen das täuschen immer besser.

„Mein gegner selbst wird einige äußerungen, die er im eifer der polemik hingeschrieben hat, wohl nicht in voller schärfe aufrechterhalten wollen." Doch! Denn ich habe nichts „im eifer der polemik" geschrieben.

„Daß er an eine wirkliche erziehung zur ehrlichkeit durch die schule nicht zu glauben vermöge, muß man aus den worten s. 436 oben entnehmen: ‚Daß durch die versuchungen, denen unsere schüler bei den schriftlichen arbeiten oder sonst im schulleben ausgesetzt sind, schon jemals ein junge mit unehrlichen neigungen zum ehrlichen manne gemacht worden wäre, das wird im ernste niemand behaupten wollen'." In diesem satze steht lediglich, daß ich an eine erziehung zur ehrlichkeit *durch versuchungen* nicht glaube, und von etwas anderem habe ich auch sonst nirgends gesprochen. Damit erledigt sich alles, was Kl. weiter noch auf s. 626 sagt.

„Ich habe einen tertianer sehr genau gekannt, der es ‚nicht nötig hatte' zu täuschen und es doch zwei-, dreimal mit dem allerbesten erfolge tat. Für die gute leistung wurde er dann vom lehrer tüchtig gelobt, und das wirkte wie ätzende lauge. Er schämte sich furchtbar, und dem festen entschlusse, nie mehr einen lehrer zu täuschen, hat er wacker die treue bewahrt." Das ist ein einzelner fall, der keine verallgemeinerung zuläßt. In zehn, zwanzig fällen gegen diesen einen wird die hier erzielte wirkung ausbleiben.

„Wenn wir sicher sein könnten, daß täuschung des lehrers niemals und von niemandem dem schüler als eine art notwehr bezeichnet

würde, so hätten wir mehr aussicht, fruchtbringenden samen zu streuen.' Ein grund mehr, die klassenarbeiten auf einen anderen boden zu stellen; denn auf andere weise läßt sich das, was Kl. anführt, nicht aus der welt schaffen.

‚Man klagt so oft darüber, daß die höhere schule heute nicht genug zur entwickelung der persönlichkeit beitrage, ... daß sie es dem ‚leben' überlasse, zur selbständigkeit zu erziehen. Nun, gibt es ein besseres mittel, einen schüler in unselbständigkeit zu erhalten, als das Rsche fragesystem? Jede selbständige arbeit, selbst wenn sie nicht allzu gut gelingt, ist weit wertvoller für die bildung des willens und des verstandes, als eine unselbständige. Auch des verstandes, denn bei der neuen methode weiß der schüler schließlich selber kaum noch, was er selbständig gewußt, und was er erfragt oder den fragen anderer entnommen hat. Ein wie wichtiges erzieherisches moment liegt gerade in der notwendigkeit, sich im zweifelsfalle *rasch* und *ohne hilfe* zu entscheiden!' Das klingt wie ein gewichtiger einwand, aber es ist nicht stichhaltig. Denn 1. wo soll das verstand- und willenbildende liegen, das die alten klassenarbeiten vor den neuen voraushätten? Der unterschied ist doch bloß der, daß bei jenen der schüler, der nicht weiß, was richtig und falsch ist, genötigt wird, auf grund einer wahrscheinlichkeitserwägung sich zu entscheiden, während das neue verfahren ihm diese unangenehme und den wert der arbeit als eines übungsmittels sehr beeinträchtigende notwendigkeit erspart. Überlegen muß der schüler in dem einen falle so gut wie in dem andern; bei dem neuen verfahren muß sogar der frage in vielen fällen eine besonders sorgfältige erwägung vorausgehen (vgl. s. 442, 4). 2. In der notwendigkeit, sich rasch und ohne hilfe zu entscheiden, liegt ein erzieherisches moment doch nur dann, wenn diese entscheidung einem *handeln* gilt. Auf dem spielplatz, wo der ausgang des ganzen spiels von dem raschen entschluß des einzelnen abhängen kann, da können unsere jungen zur selbständigkeit und zur geistesgegenwart erzogen werden. Aber bei den klassenarbeiten ist davon gar nicht die rede. Da handelt es sich um ein wissen: da soll der schüler sich über dinge entscheiden, über die er sich gar nicht entscheiden kann, weil ihn seine kenntnisse im stiche lassen. Wenn wir ihn nun dennoch zwingen, trotz des bewußtseins der unzulänglichkeit seiner mittel etwas hinzuschreiben, so ist das doch keine erziehung zur selbständigkeit! 3. Bei dem heutigen verfahren sagen dem schüler freilich seine fehler sehr deutlich, was er ‚selbständig gewußt' hat, und was nicht. Inwiefern das aber wertvoll sein soll für die bildung des verstandes, das verstehe ich nicht. Ich denke, der umstand, daß der schüler bei dem neuen verfahren während des schreibens manches wieder lernt, was er vergessen hatte, ist wertvoller.

‚Nur schwache männer und gutherzige naturen würden ihn deshalb wegen der notwendigkeit, sich ohne hilfe zu entscheiden, bedauern.'

Früher hatte Kl. anders gesprochen. Er hatte gesagt (s. 310): „Unanfechtbar ist die schilderung, die herr dr. B. von der psychischen verfassung des schülers entwirft, der an der klassenarbeit schwitzt.“ Ein verfahren, das die von ihm selbst zugestandenen üblen psychischen wirkungen der klassenarbeiten zu beseitigen strebt, ist nun auf einmal „tantenpädagogik“!

„Wenn herr B. sagt: ‚Es soll ja (bei der heutigen manier) nicht nur festgestellt werden, was der schüler weiß, sondern auch, was er nicht weiß, und was er verkehrt weiß‘, so kann man ihm antworten: ‚Nach Ihrer methode wird festgestellt, was er trotz aller hilfsmittel dennoch falsch macht.‘“ Ganz recht, das *kann* durch die neuen arbeiten festgestellt werden, aber es *soll* nicht durch sie festgestellt werden, sie werden nicht (oder doch nicht vorwiegend) zu diesem zweck geschrieben. Daß die heutigen arbeiten in erster linie prüfungsarbeiten sein *sollen*, daß demgemäß der schüler sich keine auskunft erbitten *darf*, sondern fehler machen *muß*, das ist es ja gerade, was diese arbeiten so wertlos und so bedenklich macht (man vgl. s. 131 u. und s. 132 o.).

„Als ein universalmittel gegen das reichliche fehlermachen erweist sich das neue verfahren also auch nicht, sondern nur als ein mittel, die durchschnittliche fehlerzahl der klasse wesentlich herabzudrücken (s. 439).“ Ich verstehe den unterschied nicht. Das neue verfahren *ist* ein mittel gegen das reichliche fehlermachen. Und *alle* schüler, ausgenommen vielleicht diejenigen, bei denen sich mit „dem mangel an begabung noch geistige trägheit und gleichgültigkeit“ verbindet (vgl. s. 429), machen weniger fehler. Kein „universalmittel“? Was soll dieser verstärkte ausdruck? Soll damit etwa gesagt sein, daß es das fehlermachen nicht überhaupt verhindert? Das tut es freilich nicht, das habe ich aber auch nie behauptet.

„Herr B. gesteht ja selbst, daß sein verfahren besonders den besseren schülern zugute kommt.“ Aber die mittelbegabten und selbst die schwächeren gehen deshalb nicht leer aus! Übrigens kommt jeder unterricht den begabten mehr als den schwachen zugute, das kann gar nicht anders sein. Die jetzt übliche anfertigung von klassenarbeiten freilich ist kein unterricht, da zieht sich der lehrer für alle in gleicher weise zurück.

„Das (zuletzt angeführte) ist eine sehr wertvolle feststellung. Denn sie gestattet mir den entschiedenen zweifel daran, daß nun auch den jähzornigen vätern der stock aus der hand gewunden sei. Es gibt also auch jetzt noch genug arme schächer, die unreife arbeiten nach hause bringen! ... Es ist also wirklich kein allheilmittel, das uns da geboten wird.“ Nein, ein allheilmittel ist es nicht; es kann dumme schüler nicht gescheit machen und unverständigen eltern nicht zur einsicht verhelfen. Aber einem mäßig begabten kinde, dem es am guten willen nicht fehlt, bietet es entschieden eher die möglichkeit,

sich aufzurichten und zu genügenden leistungen heraufzuarbeiten, als das alte verfahren. Solange dieses in kraft ist, geht das kind, selbst wenn es in der vorbereitung sein bestes getan hat, voll banger sorge zur schule; und wenn dann in der arbeit wirklich dies und jenes vorkommt, wo sein wissen versagt, oder wo es unsicher wird, so bemächtigen niedergeschlagenheit und angst sich seiner und stellen den erhofften erfolg wieder bedenklich in frage. Wird dagegen nach dem neuen verfahren geschrieben, so bleibt das kind ruhig und zuversichtlich und hat entschieden mehr aussicht auf erfolg als im anderen fall. In der tat bestätigen äußerungen aus elternkreisen, daß die klassenarbeiten ihre schrecken für unsere kinder verloren haben.

„Den begriff der täuschung wird man wohl auch aus der dortigen schule noch nicht verbannt haben." Aus der schule überhaupt können natürlich die klassenarbeiten den begriff der täuschung nicht verbannen, und ich habe das auch nicht behauptet. Ich habe im anschluß an einen einzelfall gesagt, daß ich ihn erwähne, „weil er zeigt, wie vollständig der begriff der täuschung *bei der anfertigung der klassenarbeiten* ausscheidet". Etwas anderes habe ich natürlich einige zeilen weiter oben auch nicht gemeint. Daß man aber den lehrer bei den klassenarbeiten nicht mehr betrügen kann, das wird in der tat den schülern bald klar.

„Einen besonders durchschlagenden grund, der ihn bestimmte, gegen die bisherige arbeitsweise zu felde zu ziehen, sieht herr B. in der aufregung, mit der den schwachen schüler die furcht vor der note erfüllt. Dann wäre es aber doch pflicht, die noten überhaupt fallen zu lassen. Daß er es nicht tut, zeigt wieder, daß er auch erzieher sein will." Natürlich habe ich die noten aus erzieherischen gründen beibehalten, und ich habe sie ohne bedenken beibehalten können, weil, wie ich schon früher (s. 138, 6) gesagt habe, „die unangenehmen begleiterscheinungen, die jetzt mit dem verlangen nach guten noten verknüpft sind (angst, aufregung, niedergeschlagenheit einerseits, täuschung und täuschungsversuche andererseits) durch die einrichtung des fragens beseitigt werden". Sollte aber jemand daraus, daß die arbeiten übungs- und nicht prüfungsarbeiten sein sollen, die konsequenz ziehen und die noten (wenigstens für die schüler und eltern) beseitigen wollen, so hindert das verfahren, wie ich ebenfalls an der erwähnten stelle schon ausgesprochen habe, ihn nicht daran.

„Um so seltsamer mutet es deshalb an, daß er die noten, die er erteilt, auch davon abhängig macht, wie oft die schüler im text verbessert haben. ... Ist das nicht ein ähnliches verfahren, wie wenn man ihnen jedes verbessern verböte, was er selbst als grausam bezeichnet?" Nein! Denn wer jedes verbessern verbietet, muß konsequenterweise (was tatsächlich nicht selten geschieht) jede korrektur als fehler anrechnen. Das tue ich aber keineswegs. Ich sehe mir eine arbeit nur im allgemeinen daraufhin an, ob gar nicht darin ver-

bessert ist, oder ob nur wenige verbesserungen angebracht sind, oder ob sie infolge vieler korrekturen geradezu unsauber aussieht. Diese verhältnisse berücksichtige ich bei der zensirung, und ich denke, man wird es billigen. Denn die schüler an sauberes, ordentliches arbeiten zu gewöhnen, gehört doch auch zu den aufgaben der schule. Zu einer „kalligraphischen übung“ wird die arbeit noch nicht herabgewürdigt, wenn man das äußere bei ihrer beurteilung mit in betracht zieht. Übrigens denke ich dabei auch an eine bekämpfung gedankenlosen arbeitens (vgl. s. 139, 7). Und noch eins, was die innere berechtigung der maßregel außer zweifel stellt: man darf bei aller berücksichtigung der individualität doch im allgemeinen wohl annehmen, daß ein schüler, der auf schritt und tritt ausstreicht und verbessert, weniger sichere kenntnisse besitzt als ein anderer, der nur selten eine verbesserung anbringt, oder gar einer, dessen arbeit von korrekturen ganz frei ist.

Auf s. 630 unten stellt Kl. vier sätze aus meinen beiden aufsätzen zusammen, um zu zeigen, daß mein gebäude „doch wohl noch nicht auf übermäßig festen füßen steht“. Wie sich das aus jener zusammenstellung ergeben soll, ist mir nicht klar geworden.

Mit bezug auf die beiden letzten jener vier sätze sagt Kl.: „Sollten die schüler wirklich nicht erraten, daß die nach s. 438 noch üblichen ‚tadelnden bemerkungen über mangelhafte vorbereitung‘ sich auf die während des schreibens und nachher beim korrigiren gemachten beobachtungen stützen?“ Da stellt er zwei dinge nebeneinander, wie wenn sie etwa dasselbe bedeuteten, und doch kommt auf den unterschied alles an. Auf die arbeit selbst, wie sie vorliegt, also auf die beim *korrigiren*, nicht aber auf die während des *schreibens* gemachten beobachtungen stützen sich etwaige tadelnde bemerkungen. Dies habe ich gemeint (vielleicht war es nicht ganz deutlich ausgedrückt) mit dem anknüpfen der bemerkungen „an die arbeit selber“. Die schüler bleiben also tatsächlich vollkommen unbefangen. Ich kann herrn Kl. dessen auch auf grund meiner neuesten erfahrungen ausdrücklich versichern. Daß man einen schüler wegen mangelhafter vorbereitung belangt, daran soll natürlich auch bei dem neuen verfahren nichts geändert werden.

Zu dem zitat aus Schillers *Handbuch der praktischen pädagogik* (bei verbesserung am rande „hat der schüler den vorteil, daß er das richtige neben dem falschen sieht und durch den gegensatz sich das erstere besser und sicherer einprägt“) kann ich nur sagen, daß sich der verfasser nach meiner überzeugung mit dieser meinung im irrtum befindet.

Damit bin ich am ende. Sollte herr Klatt noch weiteres gegen mein verfahren vorzubringen haben, so bin ich auch ferner gerne bereit, ihm rede und antwort zu stehen, da dies ja nur zur klärung der sache beitragen kann.

*Aschersleben.* Dr. Hermann Büttner.

## EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU.

Dr. med. Henry Hughes hat uns eine zweite auf das doppelte vermehrte auflage seines *Lehrbuchs der atmungsgymnastik* (Wiesbaden, J. F. Bergmann. 1905. VI und 254 s., 117 abb. M. 4,—.) gegeben. Alle berufsredner sollten für eine richtige atmung sorgen. Das geschieht leider verhältnismäßig selten. Daraus entstehen die schlimmsten übel für die stimme.

Dr. med. P. Maas (Aachen) hat eine broschüre über *Die entwickelung der sprache des kindes und ihre störungen* (Würzburg, C. Kabitzsch. 1905. 26 s. M. 0,75.) veröffentlicht, um die ärzte mit der sprachheilkunde vertrauter zu machen, da „der größte teil der kollegen viele sprachstörungen kaum dem namen nach kennt und ebensowenig darüber orientirt ist, was auf diesem gebiete therapeutisch geleistet werden kann. Auch in ärztlichen kreisen steht man noch vielfach auf dem standpunkt, daß sprachstörungen die folgen übler angewohnheiten oder aber eines zu kurzen zungenbändchens seien . . .“ (s. 1). Leider ist das wahr! Die arbeit von dr. Maas ist klar und leicht verständlich.

Die beiden folgenden werkchen von realschuldirektor W. Winkler, *Atemgymnastik, ihre pflege im leben und in der schule* (Wien, A. Hölder. 1905. 16 s. M. 0,45), und von dr. med. Nadoleczny, *Sprachentwickelung und deren störungen* (München, C. A. Seyfried. 1905. 31 s. M. 0,20), sind gleichfalls populär gehalten. Den drei hier zuletzt erwähnten schriftchen wünschen wir die größte verbreitung unter den phonetikern. Das ist um so eher möglich, da der preis so niedrig ist.

In *Pourquoi certains sourds-muets entendent mieux les sons graves que les sons aigus* (*C. R. Ac. Sc.* Paris. 1905. CXLI. Nr. 20, s. 780—781) sagt uns dr. Marage, daß, wenn einerseits das normale gehör *u* ($ut_3$) bei einer entfernung von 125 m und bei einer energie von 0 kgm, 015. *i* ($fa_6$) bei derselben entfernung und bei einer energie von 0 kgm, 0000003 vernehmen kann, andererseits manche taubstummen *u* ($fa_2$) bei einer energie von nur 0 kgm, 005, dahingegen *e* ($fa_5$) und *i* ($fa_6$), gleichviel bei welcher energie, nicht vernehmen können.

Prof. F. Ravizza gibt uns in seiner *Psicologia della lingua* (Torino, F.lli Bocca. 1905. XIV und 188 s., 9 abb. Fs. 3.) eine einfache, aber zuverlässige darlegung der sprachpsychologie. Es handelt sich um eine für weitere, gebildete kreise bestimmte arbeit. Deshalb hätten aber der stil und die form einfacher und klarer sein sollen. Das buch verdient jedenfalls eine gewisse beachtung, besonders seitens der anfänger, die für ihre zwecke daraus nutzen ziehen werden.

*Frankfurt a. M.* GIULIO PANCONCELLI-CALZIA.

## FERIENKURSE 1906.

Über ferienkurse in Edinburg, Grenoble, Jena, Lille, London. Marburg, Nancy und Oxford liegen uns ankündigungen vor. In den folgenden heften werden wir näheres mitteilen. *D. red.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XIV. MAI 1906. Heft 2.


## BETRACHTUNGEN UND WÜNSCHE ZU EINEM FRANZÖSISCHEN PROVINZIALFERIENKURS (BESANÇON).[1]

Neben Paris arbeitet heute die provinz und die französische Schweiz mit mehr sorgfalt denn je an zweckentsprechender und würdiger ausgestaltung der ferienkurse. Die durchsicht der zumeist in den monaten april bis mai hinausgegebenen programme läßt erkennen, wie das ausland den fortschritten, die besonders in phonetischer hinsicht das neusprachliche studium und der neusprachliche unterricht in Deutschland macht, nach kräften rechnung zu tragen sucht. Leider geben die programmzusammenstellungen nur in den wenigsten fällen ein klares und richtiges bild von dem charakter der kursveranstaltung, vielmehr sind sie häufig unklar und zu allgemein abgefaßt und geben so zu manchen mißverständnissen und enttäuschungen anlaß.

Unter den mir vorliegenden programmen zeichnet sich eigentlich nur ein einziges durch klarheit der abfassung wie durch feinheit der zusammenstellung aus, nämlich Genf; aus ihm spricht sozusagen der auserlesene geschmack eines gewiegten gourmet, der wenig in kunstgerechter zubereitung einem geschmacklosen viel vorzieht. Ihm zunächst kommt vielleicht der vorlesungsplan, den die *Alliance française* in Nancy für ihre kurse entworfen hat. Auch Lausanne gibt in einem etwas akademisch angehauchten programm noch eine ziemlich klare darstellung des zu erwartenden. Grenoble, das seinen kursen seit zwei jahren anscheinend eine wesentliche änderung hat angedeihen lassen, und das hauptsächlich auf

[1] Im oktober 1905 geschrieben. Früherer abdruck war leider unmöglich. *D. red.*

phonetischem gebiete durch errichtung eines laboratoriums für experimentalphonetik dem pariser vorbild offenbar nahe zu kommen sucht, verspricht in seinem übersichtlich gehaltenen programme recht vieles und sicher auch recht interessantes. Numerisch etwas weniger stellt Dijon in aussicht, dessen programm ebenfalls noch eine genaue aufzählung der *cours* und der *conférences* enthält. Vergebens dagegen sucht man diese detaillirten angaben in den von Besançon und von Neuchâtel hinausgegebenen einladungsschriften, die sich, wie mit einziger ausnahme von Genf auch die übrigen, besonders über die genauere art der *exercices pratiques* mehr oder minder ausschweigen. Freilich läßt sich letzteres in programmen nicht so leicht angeben, besonders da, wo die kursveranstaltung selbst noch etwas im unklaren tappt oder sich nicht an einen engbegrenzten zirkel mit ungefähr gleichartiger vorbildung richtet (wie z. b. in Genf). Dagegen müßten wenigstens die themata der vorlesungen im engeren sinne *vor* beginn der ferienkurssaison von seiten der kursleitung festgesetzt und dementsprechend mit ihrem vollen titel im programm aufgeführt werden. Allgemeine angaben, wie z. b. *causeries sur l'histoire de la littérature française*, oder *explication d'auteurs français*, oder *littérature française contemporaine*, oder *philologie romane*, oder *questions philologiques* und ähnliche sollten nach möglichkeit vermieden werden. Denn einmal läßt sich der moderne und fortschrittliche ferienkursbesucher bei der wahl des ferienkursortes in erster linie durch die ihm im programme in aussicht gestellten geistigen genüsse bestimmen; er wird unter umständen sogar hin und wieder ein bestimmtes thema als ergänzung seiner privatstudien in den programmen suchen und danach seine wahl treffen. Dann will der eifrige für seinen kurs vielleicht auch vorstudien machen, wozu er natürlich einen detaillirten vorlesungsplan braucht. Schließlich möchte der fremde studirende die bei den vorlesungen oder übungen zu verwendende litteratur, soweit er sie schon besitzt, mit ins ausland nehmen, wodurch manche unnötige ausgabe für wiederholte anschaffung[1] erspart werden kann, ohne daß

[1] So habe ich mir heuer Molières *Femmes Savantes* ich glaube zum sechsten male im ausland kaufen müssen.

durch das plus zweier oder dreier kleiner bändchen das gepäck merklich belastet würde.

Die programme lassen also häufig die nötige klarheit und vollständigkeit vermissen. Sie sollten ja nicht nur materiell eine liste aller zur besprechung gelangenden themata bringen, sondern auch ideell so klar geprägt sein, daß der leser die art der behandlung des stoffes sozusagen zwischen den zeilen herauslesen und sich somit ein ungefähres bild von dem geiste des ganzen unternehmens machen kann.

Etwas sehr mysteriös ist vor allem das programm der kurse in Besançon gehalten, mit denen die folgenden zeilen sich eingehender zu beschäftigen gedenken. Was eigentlich hier in den stunden getrieben werden sollte, davon konnte man sich beim lesen des programms nur einen höchst unvollständigen begriff machen. Um so angenehmer freilich war man überrascht, wenn man dann an ort und stelle wahrnehmen konnte, daß dieses so unklar sich ankündigende unternehmen in der methodischen durchführung, wenn auch zunächst sozusagen nur schüchtern, auf einen einheitlichen grundton gestimmt war, der unschwer erkennen ließ, daß man sich hier einem heute schon bemerkenswert guten und für die zukunft außerordentlich viel versprechenden anfängerkurs gegenüber befinde.

Ich habe vor zwei jahren an dieser stelle gelegentlich der besprechung der ferienkurse in Grenoble und Paris darauf hingewiesen, wie wünschenswert es sei, daß unser augenblicklich noch nicht klar geordnetes ferienkurswesen sich in scharf abgegrenzte einzeltypen mit bestimmter eigenart gliedere, einmal, weil durch die klare prägung von kurstypen der studirende ausländer je nach seinen kenntnissen und bedürfnissen leichter eine zweckentsprechende wahl treffen kann, dann, weil für die ferienkursverwaltung selbst nur eine aus ungefähr gleichartigen elementen bestehende zuhörerschaft ein einheitliches methodisches vorgehen möglich macht, und schließlich, weil überhaupt nur unter diesen bedingungen die ferienkursleitung auf etwas fertiges und vollendetes hinarbeiten kann. Um drei haupttypen würde sich hier das ganze ferienkurssystem zu drehen haben:

*Typus A*, kurse rein wissenschaftlichen charakters nur für sehr vorgeschrittene;

*Typus B*, kurse mit einer mischung wissenschaftlich-akademischen und praktisch-schulmäßigen charakters für hörer mit mittleren durchschnittskenntnissen;

*Typus C*, kurse rein praktisch-elementarer natur für anfänger.

Soweit nun meine beobachtungen in neuerer zeit reichen, entsprechen dem typus A als modell die vollendeten pariser kurse, typus B ist in vorzüglicher weise durch Genf[1] vertreten, und für typus C glaube ich nunmehr in Besançon einen tüchtigen repräsentanten gefunden zu haben. Es versteht sich von selbst, daß neben diesen drei haupttypen noch unter- und nebentypen bestehen können, bzw. sollen. So denke ich mir z. b. in typus C zwei bestimmt abgegrenzte untertypen, einen für anfänger im engeren sinne, und einen anderen für vorgeschrittenere anfänger, die jedoch für den besuch der kurse typus B noch nicht reif sind. In erstere unterrubrik wird man ungefähr Neuchâtel einsetzen können — wenigstens schließe ich dies zum teil aus dem neuesten programme, nach dem der schwerpunkt der kurse in den *Leçons*, d. h. rein praktischen übungen zu liegen scheint, zum teil auch aus früheren persönlichen beobachtungen, die allerdings auf etwa acht jahre zurückreichen; der andere untertypus dagegen ist eben durch Besançon vertreten. *Besançon ist also typus* $C_1$, *d. h. ein kurs für reifere anfänger*, und steht zwischen typus B (mitteltypus) und typus $C_2$ (elementarster anfängerkurs).

Ich möchte nun im folgenden zunächst eine kurze schilderung des ferienkurses in Besançon geben und im anschluß hieran zu zeigen versuchen, wie etwa durch einige kleine änderungen, jedoch mit beibehaltung des grundzugs, der charakter des ganzen sich noch mehr konsolidiren und zweckentsprechender gestalten ließe.

Da ich begründeten anlaß zu der annahme zu haben glaube, daß man diese zeilen in Besançon nicht nur lese, sondern ihnen eine ernstere beachtung schenke, so ist es vielleicht gut, wenn ich von vorneherein der ansicht vor-

[1] Jetzt wohl auch durch Grenoble?

zubeugen suche, als ob bloßer widerspruchsgeist mich zur kritik veranlasse. Nicht eine *malveillance et une hostilité mal déguisées*, wie seinerzeit Grenoble in vollständiger verkennung meiner persönlichen gefühle wie meiner sachlichen gründe glaubte, drückt mir die feder in die hand, sondern liebe zum beruf und interesse an der sache, und schließlich das ehrliche bestreben, beiden seiten ein wenig zu nützen — dem ausländischen ferienkurs, wenn ich ihn über die bedürfnisse seiner kundschaft offen aufkläre, und den deutschen kollegen und studirenden, wenn ich ihre kenntnis französischer verhältnisse durch eine möglichst wahrheitsgetreue darstellung zu bereichern suche. Als vermittlungsband zwischen dem französischen volke und den deutschen landsleuten wollen letzten endes diese betrachtungen gedacht sein, die den unverhohlensten und wärmsten sympathien für den westlichen nachbar entspringen.

Die kursleitung hatte die vorlesungen und übungen geteilt in einen

1° *cours élémentaire, destiné aux commençants,*

2° *cours supérieur, destiné aux étudiants plus avancés.*

Innerhalb des letzteren, des *cours supérieur*, ist zunächst die vorlesung über litteraturgeschichte des gymnasialprofessors M. Vuillame zu erwähnen, der in dreieinhalb monaten — der gesamtdauer des kurses — bei ungefähr zwei wochenstunden eine zusammenhängende darstellung der *histoire de la littérature française du dix-septième siècle à nos jours* zu geben gedachte. Natürlich mußte sich der vortragende hierbei auf die hauptzüge beschränken. Ich hörte von der vorlesung den anfang über das 17. jahrhundert. M. Vuillame behandelte, wie es ja bei einem franzosen, der über litteraturgeschichte spricht, gar nicht anders denkbar ist, seinen stoff stets in gewandtem, freiem vortrag, der sachlich ruhig, klar und wohlgegliedert war. Dankenswert, besonders für die anfänger, ist, daß zu beginn der stunde die disposition der vorlesung jedesmal an die tafel geschrieben wurde. Außer diesen litteraturgeschichtlichen vorträgen hatte das programm für den monat juli noch *Causeries sur l'histoire de la littérature française* durch M. Droz, *professeur à l'université*, in aussicht gestellt. Die eine stunde, die ich von diesem dozenten zu hören bekam, brachte aller-

dings etwas anderes. M. Droz las ein bruchstück aus Chateaubriand vor und besprach es dann hinsichtlich seiner stilistischen eigenart, besonders hinsichtlich der synonymik. Die vorlesung hatte also nicht viel mit der *histoire de la littérature française* zu tun; vielmehr hätte man sie nach französischer schulterminologie *leçon de littérature* nennen müssen. Im übrigen bedauere ich es, daß M. Droz, der es meisterhaft verstand, gerade ausländern gegenüber den richtigen ton anzuschlagen, im juli so selten zu worte kam.

Philologische vorlesungen hatten zwei universitätsprofessoren angekündigt: M. Vandaele unter dem titel *Philologie romane*, M. Vernier unter dem titel *Questions philologiques*. Die vorlesung des M. Vandaele bestand in einer interpretation der *Femmes savantes*, bei der sich der dozent mit der sprache und kultur des 17. jahrhunderts als vorzüglich vertraut erwies. Der vortrag war lebendig, die dabei entwickelte zungenfertigkeit so fabelhaft, daß die „anfänger" wohl auf schritt und tritt den faden verloren. Die *questions philologiques* des M. Vernier brachten in der ersten stunde, die ich hörte, eine allerdings recht klare, jedoch keineswegs neue[1] erklärung des unterschieds von *imparfait*, *passé défini* und *passé indéfini*. Immerhin war diese erläuterung für die mehrzahl der zuhörer jedenfalls recht nützlich. Interessanter und für die vorgeschrittenen lehrreicher gestaltete sich der zweite teil der stunde, in dem ein schwieriger deutscher text ins französische übersetzt wurde, der freilich mit der theorie des *passé défini* usw. in gar keinem zusammenhang stand. In einer zweiten stunde sprach M. Vernier über das *jeu de mots*. Es ist schade, daß er hier nur eine seite der frage behandelte, nämlich das vulgäre wortspiel, und die vielseitigen — auch auf das französische anwendbaren — gesichtspunkte unberücksichtigt ließ, die Wurth in seinem für eine neue wissenschaftliche behandlung der frage grundlegenden werke *Das wortspiel bei Shakspere* (Wien, 1895. Diss.) aufgestellt hat. Im interesse der zahlreichen und lautlich unfertigen „anfänger" hätte doch wohl auch erwähnt werden

[1] So findet sich z. b. die von M. Vernier vorgebrachte theorie in nicht minder klarer und ausführlicher darstellung in der französischen grammatik von Borel.

müssen, daß die vorgebrachten wortspiele oder *calembourgs* phonetisch zuweilen ganz bedenklich hinkten; so ist doch jedenfalls *un effort* und *un nez fort* lautlich nicht dasselbe, und ebensowenig dürften sich entsprechen: *sansonnet* und *sans son nez*, *résonner* und *raisonner*, *dix sous* und *dix août*. Von einem so ausgezeichneten philologen, der zudem mit der deutschen forschung offenbar in so intimem kontakt steht, wie M. Vernier, sollte man eigentlich nur vollkommenes, zum mindesten vollständiges erwarten können. Übrigens konstatire ich noch mit vergnügen, daß die gesamte zuhörerschaft, nicht zum mindesten schreiber dieser zeilen, die sonst recht lehrreichen und in mancher hinsicht originellen vorträge des M. Vernier dankbarst aufnahm. Den weniger vorgeschrittenen unter den zuhörern kam es wohl auch zu statten, daß M. Vernier anscheinend ein tüchtiger kenner der deutschen sprache ist; wenigstens schien es ihm zuweilen ein ganz besonderes vergnügen zu machen, mitten in seinem französischen vortrag ausdrücke oder kürzere sätze auf deutsch zu wiederholen.

Etwas in seiner art musterhaftes bot der leider nur im juli beschäftigte M. Lanier, professor für geographie am gymnasium, mit seiner fleißig vorbereiteten, vorzüglichen vorlesung *La France en Afrique*, die mit zu den allerbesten darbietungen des ferienkurses gehörte. Die kursleitung möge es nicht versäumen, sich im kommenden jahre auf längere zeit die erprobte mitwirkung dieser ausgezeichneten kraft zu sichern.

Einen tüchtigen und verläßlichen phonetiker scheint man in M. Gaiffe, *professeur au lycée*, gewonnen zu haben. Die beiden vorlesungen, die ich von ihm hörte, waren, allerdings in anlehnung an Rousselot, sachlich vollkommen einwandsfrei. Bezüglich der methodischen seite der vorlesung über phonetik werde ich weiter unten noch ein wort zu sagen haben.

M. Rouget, direktor des schullehrerseminars in Besançon, der sich, wie ich höre, schon in den vorjahren um das gelingen der kurse große verdienste erworben hatte, begann seine mitwirkung im august heurigen jahres zuerst mit einer art vorlesung über philosophie, die Descartes, Pascal, Fénelon, Labruyère, Rousseau, Bernardin de Saint-Pierre und Renouvier

behandeln sollte, allerdings nur im sinne eines *cours de vulgarisation*. Auf anregung aus dem zuhörerkreise hin änderte er jedoch nach zwei solchen vorlesungen sein thema, um über die organisation des französischen gymnasialwesens zu sprechen. Später allerdings griff er, wenn ich recht unterrichtet bin, wieder auf sein ursprüngliches thema zurück. M. Rougets vorträge trugen alle den stempel peinlicher gewissenhaftigkeit. Sie bieten nicht nur inhaltlich etwas klar geordnetes und ebenso klar durchdachtes, sondern lassen auch in der form — äußere disposition und stil einerseits, lautlichen vortrag andererseits — den gewiegten schulmann erkennen, der mit herz und verstand bei der sache ist.

Der einzigen im juli noch stattfindenden vorlesung des M. Kontz über die *principaux germanismes* war ich leider durch gleichzeitiges hospitiren im gymnasium verhindert beizuwohnen.

Die übersetzungsübungen aus dem deutschen ins französische, die nach dem plan am 1. august hätten beginnen sollen, und für die M. Bossanne, *professeur au lycée de Nancy*, gewonnen war, standen offenbar unter keinem günstigen sterne, d. h. sie wollten sich nicht recht konstituiren; wenigstens hatte bis zum 19. august, an dem ich Besançon nach 36tägigem aufenthalt wieder verließ, teilweise durch mißverständnisse in der ankündigung, teilweise infolge des dazwischenfallens von feiertagen, erst eine einzige übersetzungsstunde sich zusammenbringen lassen, und auch diese nur mit einer beteiligung von vier zuhörern, worunter der berichterstatter. So vorteilhaft gewiß für den einzelnen eine möglichst geringe teilnehmerzahl bei solchen übungen ist, so hätte doch M. Bossanne von der ersten stunde an ein größeres auditorium verdient; denn ich habe den eindruck gewonnen, daß gerade dieser herr sich seiner ganzen individualität nach zur erfüllung der idealen — nicht auf dem programm verzeichneten — pflichten eines ferienkursdozenten in außergewöhnlicher weise eignete. Übrigens wird auch der übersetzungsfrage weiter unten noch eine besondere bemerkung zu widmen sein.

Neben diesen *cours supérieurs* traten die *cours inférieurs* numerisch etwas zurück. Nur drei herren teilten sich hier mit mehr oder minder großem erfolg in die arbeit: M. Poncet

und M. Vieille vom gymnasium in Besançon, und M. Clerc vom gymnasium in Annecy. Die hier angestellten übungen praktischer art bestanden in diktaten, in leseübungen, sowie in der gelegentlichen besprechung grammatikalischer fragen — die teilweise allerdings übermäßig elementarer natur waren —, besonders aber in der bei französischen ferienkursen anscheinend über gebühr beliebten untersuchung des vokabulars, die bekanntlich in der weise vor sich geht, daß der gleiche wortstamm in allen seinen derivatis (mit präfixen und suffixen) durchgesprochen wird. Solche übungen wirklich nutzbringend und zugleich anziehend zu gestalten, gehört jedenfalls zu den schwersten aufgaben, die ein ferienkurs an den lehrer stellen kann. Wie soll man auch 30 oder 40 verschiedene zuhörer, von denen jeder ein anderes sprachliches niveau repräsentirt, zugleich befriedigen können? Und dennoch habe ich den eindruck, als ob dies in Besançon der mit virtuosem geschick und wahrhaft rührender geduld begabte liebenswürdige M. Vieille fertig gebracht hätte, der es meisterhaft verstand, die stunden trockenen vokabularstudiums mit einer außerordentlich gewinnenden herzlichkeit zu beleben. Der reifere zuhörer weiß es ja wohl zu schätzen, wenn er unter den dozenten einmal einen trifft, der nicht nur als lehrer, sondern auch als mensch mit note I zu qualifiziren ist.

Zu den *cours supérieurs* und den *cours élémentaires* gesellte sich als dritte art noch ein *cours commun*, in dem M. Thibaut, *professeur au lycée Victor Hugo*, der geschickte und verdienstvolle leiter der kurse, die hörer mit einer stattlichen reihe echt französischer, der mehrzahl nach der umgangssprache angehörenden redensarten bekannt machte, die dem ausländer zumeist weniger geläufig sind.

Schließlich hatte die kursleitung neben den eigentlichen *cours* von august an für einige nachmittagsstunden auch noch *conférences* angesetzt, mit deren abhaltung M. Pattinger, privatlehrer in München, aber geborner bisontiner, und M. Febvre, *professeur au lycée de Bar-le-Duc*, betraut waren. Die vorträge des ersteren sind etwas schwer zu klassifiziren; soweit ich sie hörte, drehten sie sich zumeist um lokale charakterzüge in sprache und sitten. Jedenfalls war M. Pattinger redlich

bestrebt, wirkliche oder vermeintliche lücken im programme nach möglichkeit auszufüllen. M. Febvre hatte sich als thema gewählt: *L'œuvre de la troisième République*, in dem er den materiellen, moralischen und intellektuellen einfluß der republikanischen konstitution zu zeigen gedachte. Leider kam es während meiner anwesenheit auch hier nur zu einem einzigen vortrag, der allerdings recht vielversprechend war.

Die von der kursleitung getroffene zweiteilung in *cours supérieur* und *cours inférieur* mit dem anhängsel *cours commun* bestand nun nicht *de facto*, sondern war wohl schon im sinne der organisatoren nur nominell gedacht; wenigstens sagt die ankündigungsbroschüre selbst: *Mais il est bien entendu que les étudiants peuvent suivre* TOUS *les cours, s'ils le désirent.* Tatsächlich gingen auch alle „anfänger" in die stunden des *cours supérieur*, und wer von den vorgeschrittenen schon einmal praktische übungen haben wollte, der mußte an dem *cours élémentaire* teilnehmen. Als nun gegen ende juli der wachsende besuch der kurse auch ein plus an vorgeschrittenen zuhörern mit sich brachte, wollte die leitung in richtiger erfassung der sachlage die kurse nun auch tatsächlich trennen und schuf zu diesem behufe mit großer bereitwilligkeit noch *cours complementaires, réservés surtout aux professeurs et aux étrangers déjà avancés dans la connaissance de la langue française.* Da trat jedoch das ein, was notwendigerweise eintreten mußte — die versuchte neugestaltung der kurse erwies sich *als nicht lebensfähig*, einmal, weil die anzahl der *professeurs* und der *étrangers avancés* eine verhältnismäßig viel zu geringe war, als daß sich das abhalten eines *cours supérieur* gleichzeitig neben einem *cours élémentaire* verlohnt hätte; dann, weil die mehrzahl — wenn man bei einer gesamtsumme von vier oder fünf überhaupt von mehrzahl sprechen kann — dieser klasse von zuhörern schon wieder abgereist oder im abreisen begriffen war, als man sich eben zu einer umgestaltung in der organisation anschickte; und drittens hauptsächlich deshalb, weil der kursinstitution von ihren schöpfern ein zu bestimmter und fester charakter gegeben war, als daß eine einschneidende änderung von einem tag auf den anderen sich hätte vollziehen lassen. Und dieser fest ausgeprägte charakter, der seine eigenart nicht

willenlos preisgeben wollte, gereichte den kursen zum heile. Vor die wahl gestellt, als kräftiger anfängerkurs der welt zu nützen oder als schwächlicher höherer „typus“ ein laues dasein zu fristen, hat sich das unternehmen, dank der ihm verliehenen gesunden natur, sozusagen von selbst für den beruf eines anfängerkurses entschieden, wozu es ja nicht nur durch sein milieu, sondern vor allem durch die eigenart und die spezielle befähigung des lehrkörpers geradezu prädestinirt erscheint. Die kurse tragen also den kern zu einem vorzüglichen typus $C_1$ in sich, und nunmehr wäre es sache der leitenden faktoren, durch noch schärfere herausarbeitung des grundcharakters und etwas praktischere gestaltung der einzeldarbietungen dem unternehmen die zum teil noch mangelnde geschlossenheit und abrundung zu geben.

Häufig sind kursleitungen, soferne sie nicht schon sehr viel erfahrung besitzen, im unklaren darüber, was sie ihren fremden zuhörern bieten sollen. So kommt es, daß gerade die für die hörer nützlichsten und für die dozenten dankbarsten und mühelosesten vorlesungen oft entweder ganz fehlen oder doch nur höchst zaghaft und schüchtern[1] unternommen werden, dieweil man mit unnützen oder doch unpraktischen thematen vortragende und hörer plagt. Die wahl der vorlesungen bei kursen des typus A und B ist leichter zu treffen und erfordert weniger pädagogische erfahrung und didaktische genauigkeit als bei kursen des typus C, wie wir ihn in Besançon vor uns haben. Für typus C nun kommen nach meiner ansicht ganz bestimmte vorlesungen in betracht, die sozusagen den eisernen bestand des kursrepertoirs bilden müßten. Diese sind:

1. eine vorlesung über phonetik,
2. eine vorlesung über litteraturgeschichte,
3. eine vorlesung über unterrichtswesen,
4. eine vorlesung über geographie,

[1] So schwebte heuer der treffliche M. Rouget in beständiger angst, er möchte mit den vorlesungen über das französische gymnasialwesen seine zuhörer langweilen, während doch gerade die mehrzahl diese vorträge äußerst willkommen hieß.

5. eine vorlesung über politische, soziale und sonstige einrichtungen, und zwar in folgender weise:

1. Ein guter, breitangelegter *phonetischer* unterricht muß als grundlage des kurses dienen. Er müßte gewissermaßen das sprachliche forum bilden, vor dem alle im laufe des kurses sich ergebenden phonetischen streitfragen gelöst werden, und wo jeder teilnehmer sich jederzeit aufschluß und belehrung erholen könnte. Er muß so angelegt sein, daß er die ganze dauer des ferienkurses umfaßt, und nicht erst so spät in wirksamkeit tritt, wie heuer in Besançon, wo es der ursprüngliche plan im verein mit verschiedenen zufälligkeiten fügte, daß nach einmonatlichem bestand der kurse ganze zwei phonetikstunden stattgefunden hatten. Jedem kursteilnehmer muß die möglichkeit und die garantie geboten sein, zu jedem zeitpunkt des eintritts etwas ordentliches über phonetik zu hören. Der theorie müßte ein weiterer spielraum eingeräumt werden, als es heuer geschah; die einzelnen vokalnuancen sollten genauer und eingehender besprochen werden, und an die theoretische erläuterung sofort praktische übungen geknüpft werden, die jedoch nur den vorher besprochenen stoff zum gegenstand haben, nicht also gleich den gesamten sprachkomplex berücksichtigen. Auch müßte man darauf achten, daß in der logischen ausführung des themas nicht wichtige verbindungsglieder fehlen; ein solcher gedankensprung wurde heuer z. b. gemacht, wenn der vortragende in der ersten stunde nach einigen spärlichen einleitenden worten unvermittelt eine Lafontainesche fabel in (Rousselotscher) transskription an die tafel schrieb, ohne auch nur mit einem worte die theoretische (oder praktische) notwendigkeit der phonetischen umschreibung gestreift zu haben. Über die geschichte und evolution der phonetik hörte man kein wort, nicht einmal über die wissenschaftliche und didaktische bedeutung der phonetik. Und das *sind* lücken! Es muß also langsamer, genauer, detaillirter verfahren werden; heuer war dies alles viel zu schnell, zu hastig, zu *al fresco*, ohne daß man darauf rücksicht genommen hätte, daß doch für die mehrzahl der zuhörer der stoff wahrscheinlich mehr oder minder neu war.

2. Auch die an und für sich ausgezeichnete *litteraturgeschichtliche* vorlesung scheint mir in ihrer anlage verfehlt gewesen zu sein. Es ist ja zweifellos interessant, bei einer solchen übersichtsvorlesung, die mehr als drei jahrhunderte umfaßt, die eigenart französischer auffassung kennen zu lernen, die den entwickelungsfaden oft über ganz andere kulminationspunkte leitet, als es die deutsche anschauung tut. Allein praktischen wert hat ein solches kolleg doch nur für denjenigen, der es von anfang bis zum ende hören kann, d. h. der etwa vier monate am ferienkurs teilnimmt, und in dieser glücklichen lage befinden sich von hundert vielleicht zwei. Für die mehrzahl dagegen, die durchschnittlich nur einen monat auf den besuch des kurses verwenden können, fällt der hauptvorzug einer solchen übersichtsvorlesung, die betrachtung aus der vogelperspektive, weg; sie bekommen vielmehr nur ein mageres gerippe eines kurzen zeitabschnittes, wie sie es in jedem abriß für schulzwecke selbst lesen können. An stelle einer jahrhunderte umfassenden übersichtsvorlesung müßten also kürzere ausschnitte gegeben werden, die etwa jeweils nur über ein jahrhundert sich erstrecken. Noch zweckentsprechender wäre freilich die historische behandlung eines litterarischen genres, des dramas, des romans usw., allenfalls auch hier mit beschränkung auf eine bestimmte zeitperiode.

3. Daß eine vorlesung über *unterrichtswesen* nicht nur wünschenswert ist, sondern tatsächlich gewünscht wird, das zeigten die zahlreichen bravos, die laut wurden, als M. Rouget die hauptsächlich auf meine veranlassung zurückzuführende änderung seines vortragsthemas bekannt gab. Ich verkenne keineswegs, daß die vorlesungen über philosophie, die ursprünglich in aussicht genommen waren, und mit denen man bereits begonnen hatte, auch ihre gute seite haben, besonders wenn sie in den händen eines so gewissenhaften und didaktisch geschickten mannes liegen, wie M. Rouget es ist. Aber einmal gehen diese vorträge, wenigstens da, wo sie wie im vorliegenden falle nur als *cours de vulgarisation* gedacht sind, einerseits über das in schulkompendien gebotene doch nicht hinaus, während andererseits der deutsche student diese sache an seiner heimatlichen universität zumeist schon besser gehört

hat oder doch hören kann; dann eignen sie sich nicht zu sprechübungen — hiervon weiter unten genaueres!; und schließlich sind sie auch für die mehrzahl der zuhörer auf die dauer zu ermüdend. Vorträge über unterrichtswesen dagegen erfreuen sich fast bei allen zuhörern gleicher beliebtheit, da weitaus die mehrzahl selbst dem unterrichtsfache angehört oder einmal angehören will, besonders derjenigen sparte, die akademische vorbildung verlangt. Infolgedessen wählt der dozent mit einer vorlesung über das französische gymnasialwesen einen äußerst dankbaren gegenstand, um so mehr, als zumeist 50 prozent sämtlicher zuhörer von der organisation eines französischen gymnasiums keine oder eine doch nur höchst unvollkommene vorstellung besitzen. Man kann auch vom studenten und selbst vom lehrer der neueren sprachen nicht immer verlangen, daß er alle spezialwerke über kulturelle einrichtungen studirt habe; zudem ändern sich gerade in der schulorganisation die verhältnisse oft häufig und schnell, manchmal von jahr zu jahr, und schließlich ist es interessant, über fragen des schulwesens in französischer — wenn auch subjektiver — beleuchtung selbst sprechen zu hören. Die verschiedenen seiten und sparten des höheren und niederen unterrichtswesens bieten stoff zu vorträgen auf jahre hinaus, so daß der betreffende dozent es leicht vermeiden kann, vor fremden, die etwa zum zweitenmal den gleichen ferienkurs besuchen, dasselbe thema zu behandeln. Übrigens wäre diese eventualität auch gar kein unglück. Denn die rücksicht auf ein oder zwei wiederholt erschienene studirende muß doch wohl hinter der rücksicht auf die übrige majorität zurücktreten.

4. Für den vortragenden dankbar und für die zuhörer absolut notwendig ist des ferneren eine vorlesung über die *geographie* Frankreichs, bei der man, wenn zunächst auch nur aus rein praktischen gründen, vielleicht jeweils an die umgebung der ferienkursstadt anknüpfen könnte. Im übrigen liefert die physikalische, politische oder ökonomische geographie ein unermeßliches feld für passende vorträge. Ähnliche gründe wie bei 3 und 4 lassen dann schließlich

5. auch ein kolleg über *politische, soziale und sonstige einrichtungen* Frankreichs für wünschenswert erscheinen. Die

wichtigkeit dieser sogenannten realienkenntnisse einerseits, das mangelnde vertrautsein mit diesen disziplinen seitens der zuhörer andererseits verlangen gebieterisch gerade diese gegenstände auf dem programm eines ferienkurses typus $C_1$. Leider bekommt man ja hierüber an deutschen universitäten fast nie etwas zu hören, und schließlich besteht doch der zweck eines französischen ferienkurses, selbst des typus C, mit zum teil darin, den deutschen universitätsunterricht, der weder vollständig sein kann noch will, in gewissem sinne zu ergänzen.

Die von mir, besonders unter 3, 4 und 5, vorgeschlagenen themata schließen noch einen anderen außerordentlich großen vorteil in sich: sie eignen sich, wie nicht leicht etwas anderes, zur vornahme von sprechübungen. Es hatte nämlich in Besançon die kursleitung von anfang an allen vorlesungen einen einheitlichen didaktischen zug verliehen, den ich bisher bei ferienkursen noch nie in gleicher konsequenz habe durchführen sehen, und der darin bestand, daß der dozent entweder am ende derselben oder zu beginn der neuen stunde den unmittelbar vorher vorgetragenen stoff in seinen wesentlichen zügen mit den zuhörern in form einer konversation nochmals durcharbeitete — ein ganz vorzügliches verfahren, das man allerdings in rücksicht auf den wunsch mehrerer reiferer zuhörer wieder fallen ließ. Nun liegt es aber sicher im interesse der beibehaltung des originellen charakters der kurse, daß man in zukunft an diesem einheitlichen pädagogisch-methodischen verfahren unentwegt festhalte und es auf *alle* vorlesungen und übungen ausdehne. Zur fruchtbaren durchführung dieses plans wird nun die wahl der oben erwähnten vortragsgegenstände sicherlich nicht wenig beitragen, da diese eine ganz besonders nützliche art von sprechübungen ermöglichen, zu denen sich die kursteilnehmer erfahrungsgemäß am leichtesten hergeben.

Um diese vorlesungen, die, wenn sie im angegebenen sinne durchgeführt werden, schon einen großen und wichtigen teil der praktischen übungen mit erledigen, hätten sich dann noch die *exercices pratiques* im engeren sinne zu gruppiren. Bei letzteren wäre freilich eine etwas größere variirung anzustreben, als dies gemeinhin geschieht. Jedenfalls müßte

neben den oben beschriebenen studien über das vokabular, die bisher fast einzig die kosten der übungen bestritten, und deren praktischer wert nicht einmal so hervorragend ist, auch noch etwas anderes gefunden werden. Warum spricht man denn nicht z. b. einmal nach einem beliebigen plan sämtliche gesichtskreise des materiellen lebens durch: die stadt, das hotel, das kaffeehaus, die wohnung, den kaufladen, die schule, die eisenbahn, das militär, den körper, die kleidung usw.? Diese übungen ließen sich nach bestimmten gesichtspunkten ins unendliche variiren und würden zweifellos von jedem der zuhörer aufs freudigste begrüßt werden, da ihr praktischer nutzen sich im täglichen verkehr auf schritt und tritt erweist. Hierdurch würden auch viele veraltete ausdrücke und zahlreiche irrtümer, von denen selbst die besten in Deutschland erschienenen konversations- und taschenwörterbücher nicht frei sind, korrigirt werden.

Ob es schließlich auch rätlich ist, *übersetzungsübungen* in das kursprogramm aufzunehmen, möchte ich stark bezweifeln. Einmal sind sie nach den von mir bis jetzt gemachten beobachtungen bei den zuhörern gar nicht sehr beliebt, wenigstens ist die beteiligung daran immer nur äußerst schwach. Dann gehört wohl die übersetzung, wenn sie auf einem ferienkurs überhaupt etwas zu suchen hat, höchstens in den typus A, und selbst hier nur als anhängsel, sozusagen mehr der vollständigkeit des programms halber. Übersetzen kann nur der, der auch in der fremden sprache aus dem vollen zu schöpfen in der lage ist, und das kann der hörer des typus C nicht; es kann es kaum der des typus B, und selbst in typus A werden die übersetzungskünstler nicht zu dick gesät sein. Wenn also in Besançon die kursleitung die übersetzung nicht etwa deshalb beizubehalten wünscht, damit sie nicht hinter den konkurrenzunternehmungen zurückbleibe, so besteht ein ernsterer grund für die fernere aufnahme dieser übungen in das programm nicht. Der bisher für die leitung der übersetzungsübungen gewonnene herr könnte dafür mit der abhaltung anderer praktischer übungen betraut werden, etwa mit der korrektur und besprechung schriftlicher arbeiten, die von den zuhörern eingereicht würden, oder auch mit

einer zudem leicht an die durchnahme dieser arbeiten anzuknüpfenden kleineren vorlesung über stilistik.

Alle übrigen vorlesungen und übungen nun, die die kursleitung für nötig hält und die sich aus den persönlichen neigungen und aus der besonderen befähigung der verfügbaren kräfte von selbst ergeben, können dann als nebenvorlesungen oder als *conférences* jederzeit an die den grundstock bildenden hauptvorlesungen angeschlossen werden. Was die durchführung der vorgeschlagenen fünf grundvorlesungen selbst anlangt, so stehen der kursleitung in den herren Gaiffe, Vuillame, Rouget und Lanier vier vorzügliche kräfte zur verfügung; nach dem übrigen zur ergänzung und alternirung nötigen personal wird man ebenfalls nicht lange zu suchen brauchen.

Der allen vorlesungen in der methodischen durchführung eigene einheitliche charakter bringt es natürlich von selbst mit sich, daß die auch heuer nur *de nomine* bestehende teilung in *cours supérieur* und *cours inférieur* in zukunft in wegfall zu kommen hat. Freilich dürfte die kursleitung es nicht außer acht lassen, in dem zur teilnahme an den kursen einladenden programme nicht nur in der abfassung die eingangs erwähnten unklarheiten zu vermeiden, sondern ihr unternehmen auch ausdrücklich als *anfängerkurs* zu bezeichnen, um etwaigen mißverständnissen oder enttäuschungen vorzubeugen. Gewiß kann jeder, auch der vorgeschrittenste, selbst im allerelementarsten kurs und in der trivialsten praktischen übung etwas lernen, sei es auch nur an der fragestellung des französischen lehrers. Aber lästig, störend und schädigend bleibt es trotzdem, wenn man die verzweifelten und unerquicklichen sprechversuche anderer oft noch im rudimentärsten sprechstadium befindlicher landsleute beständig mit anhören muß. Schließlich zieht ja auch das feingefühl dem sprachlich reiferen eine gewisse grenze, über die hinaus es ihm unmöglich wird, sich in ähnlichem milieu aktiv an praktischen übungen zu beteiligen.

Im zusammenhang mit den kursen waren in Besançon noch andere vorkehrungen getroffen, um für die fremden gäste den aufenthalt möglichst abwechselnd und lehrreich zu gestalten. Hierher gehören einmal die zahlreichen unter sachkundiger führung veranstalteten gemeinsamen besuche

von museen, bibliotheken, schulen und sonstigen sehenswürdigkeiten der stadt. Auch von der einladung zur *distribution des prix* am mädchengymnasium und besonders am *lycée Victor Hugo* (knabengymnasium) machten die meisten zuhörer gebrauch.[1] Hierher sind auch die üblichen ausflüge in die tatsächlich reizvolle umgebung und die nicht minder üblichen gemeinsamen abendzusammenkünfte zu rechnen. Wer zu stundenaustausch lust hatte, konnte solchen finden und auch sonst irgendwie anschluß an franzosen, besonders an studenten, bekommen. Ich erwähne noch, daß bezüglich des hospitirens

[1] Ich bedauere lebhaft, die bei dieser gelegenheit von M. Reynaud, *professeur d'allemand*, gehaltene interessante rede über *l'opinion qu'on s'est faite de l'Allemagne en France au XIX^e siècle* hier nicht zum abdruck bringen zu können. Sie legte für die hohe auffassung, die dieser französische „neuphilologe" von seinem berufe hat, ein glänzendes zeugnis ab. Dagegen möchte ich eine wichtige stelle aus der kürzeren ansprache des M. Godefroy, *préfet du Doubs*, hier wiedergeben, weil hierin eine die ganze französische welt interessirende neuerung in aussicht gestellt wird, die abschaffung der preisverteilung. Die betreffende stelle lautet: *Vous avez donc entendu parler d'une réforme qui est dans l'air, qui est même déjà appliquée dans certaines écoles: la suppression de la solennité qui nous réunit aujourd'hui, de la distribution des prix. Cette institution est très discutée: les uns plaident en sa faveur, les autres la combattent; il est certain qu'elle a le tort d'être fort vieille. Mais, direz-vous, depuis le temps qu'on en parle, il coulera encore beaucoup d'eau sous de pont Saint-Pierre avant qu'on nous laisse partir en vacances sans nous avoir fait entendre de beaux discours! Il est vrai qu'en France les réformes ne se font pas toujours très vite. Ainsi, dans ma jeunesse, on était puni de retenue lorsqu'on était surpris causant avec son voisin au réfectoire; aujourd'hui, vous y parlez librement. Eh bien, il a fallu un siècle pour s'apercevoir qu'il était utile et sain de parler pendant les repas. Un siècle, c'est quelque chose; ce qui vous prouve qu'il ne faut jamais désespérer. — Cette année, Monsieur le ministre de l'instruction publique, qui est un esprit très moderne, vous a permis de commencer vos vacances le 14 juillet. Je ne sais si je m'abuse, mais il me semble que cette mesure, très juste et très libérale, est un acheminement vers cette suppression de la distribution des prix, dont je parlais tout à l'heure.* — C'EST DONC PEUT-ÊTRE LA DERNIÈRE FOIS QUE LE PALMARÈS VA ÊTRE PROCLAMÉ *dans cette enceinte — avec un petit morceau de musique entre chaque division. — Désormais, l'année scolaire se terminera sans discours. Après avoir entendu celui de monsieur le professeur Reynaud, qui m'a charmé, j'éprouve quelque regret à dire cela; mais il y a des sacrifices auxquels il faut savoir consentir.*

in schulen die verhältnisse in Besançon besonders günstig zu liegen scheinen; so erhielt ich ohne die üblichen förmlichkeiten durch ein einfaches schriftliches ansuchen beim *Inspecteur d'Académie* in konziliantester und feinster form die erlaubnis zum besuch der *écoles primaires de la ville, de l'École normale d'instituteurs et du lycée.* Leider konnte ich infolge des schon stark zur neige gehenden schuljahres von dieser erlaubnis nur mehr sehr spärlichen gebrauch machen. Ich denke mir jedoch, daß im laufe des semesters sich zum besuch von schulen reichlich gelegenheit ergeben muß. Wer außerdem in Besançon noch „arbeiten" will, dem stehen dort zwei vorzügliche bibliotheken zur verfügung, die universitäts- und die besonders reich dotirte stadtbibliothek, die sich gegenseitig ergänzen. Leider ist im august die letztere geschlossen, erstere dagegen (einschließlich des reichhaltigen lesekabinetts) bleibt auch während der ferien zu gewissen stunden viermal wöchentlich für die ausländischen kursteilnehmer geöffnet. Mehr der unterhaltung dienende lektüre kann auch aus der allerdings nur 12000 bände zählenden *Bibliothèque populaire* bezogen werden, die dieses jahr in freundlichster weise jedem sie benutzenden kursteilnehmer ihren gedruckten katalog dedizirte.

Als stadt bietet Besançon[1] im übrigen, besonders im sommer, allerdings nicht viel; doch wird der gewandtere, dem

[1] Wer über B. vorstudien machen will, dem sei in erster linie das allerdings etwas teuere (5 frs.), aber auf eingehenden historischen studien beruhende werk von Castan und Pingaud, *Besançon et ses environs* (Besançon, Paul Jacquin. 1902) empfohlen, das jedoch keine winke praktischer art enthält. An führern im modernen sinne kommt allenfalls der in der *Collection des Guides Pol* erschienene *Guide pratique de Besançon* (verlag von Toursier, Valence-sur-Rhône) in betracht (1 fr.). Zur orientirung dient, wie immer, in vorzüglicher weise auch Baedeker (in: *Le Nord-Est de la France*). Eine kurze zusammenfassung alles wissenswerten bringt des ferneren die unter dem titel *La Franche-Comté* vom *Syndicat d'Initiative de Becançon et de Franche-Comté* unentgeltlich ausgegebene broschüre, die dann hauptsächlich bezüglich der näheren und ferneren umgebung mit nutzen zu rat zu ziehen ist. Eine eingehende beschreibung der umgebung (mit zahlreichen abbildungen) findet sich auch in dem — im übrigen etwas veralteten — *Guide du Baigneur et du Touriste à Besançon-les-Bains et dans les environs* par L. Nicklès (Besançon, Cariage. 1892). In den allerletzten tagen meiner

es weniger um großstädtisches amusement als um ernste ausnutzung seines aufenthalts zu tun ist, dies kaum störend empfinden. Lernen kann man ja überall etwas, man muß eine so kleine, ruhige provinzstadt nur von der richtigen seite zu packen wissen. Zudem entschädigt die herrliche umgebung reichlich für das der stadt selbst mangelnde. Die freunde allerleichtester muse konnten übrigens allabendlich in der mit dem kasino der *Bains de la Mouillère* in verbindung stehenden singspielhalle sich „zerstreuen“. Zur leichteren befriedigung dieses bedürfnisses hatte das *comité de patronage* für die fremden studirenden sogar freien eintritt auf permanenz erwirkt.

(Schluß folgt.)

*Bad Dürkheim (Pfalz).* Ludwig Geyer.

---

anwesenheit in Besançon ist dort abermals ein neuer „führer“ erschienen über den ich jedoch nicht berichten kann. An stadtplänen ist der bei Baedeker, obwohl er nicht ganz neu ist, allen anderen an ort und stelle selbst erschienenen vorzuziehen. Spezialkarten der umgebung sind in B. nicht aufzutreiben; hier muß man eben zu den größeren amtlichen karten greifen, über die in Baedeker, *Le Nord-Est de la France*, p. XXXVII, näheres zu lesen ist.

# DIE VERSCHIEDENE BILDUNG DER TENUES IM FRANZÖSISCHEN UND DEUTSCHEN.[1]

Jedermann weiß, daß die französischen tenues von den deutschen verschieden sind; jedermann weiß auch, daß der unterschied der bildung und lautwirkung beider konsonantengruppen darin besteht, daß die explosion, welche deutsche wie französische *p t k* kennzeichnet, im deutschen von nachfolgendem hauch begleitet ist, im französischen aber nicht. Nicht viele deutsche aber wissen, *wie sie es zu machen haben*, um nach kurzer einübung *p t k* totsicher auf französische art ohne hauch zu bilden. Sie können es natürlich auch ihren schülern nicht beibringen, und doch ist das unerläßlich.

Ehe ich nun dazu übergehe, zu zeigen, wie man in diesem punkte auf äußerst einfache weise zum ziele kommt, will ich vorwegnehmen, daß es völlig aussichtslos ist, zu gewohnheitsmäßiger richtiger bildung französischer *p t k* dadurch gelangen zu wollen, daß man die hauchstärke der deutschen aspirirten

[1] Die nachstehenden ausführungen bilden die ungefähre wiederholung der auf dem jüngsten philologentage zu Hamburg am schluß einer sitzung der romanischen sektion dem gegenstande von mir gewidmeten kurzen worte. Aus zufälligen gründen hat das da gesagte im bericht über die verhandlungen des hamburger philologentags nur in ganz kurzem auszug wiederholt werden können. Außerdem dürfte meine darstellung der sache an dieser stelle erheblich mehr sich interessirenden fachgenossen unter die augen kommen, als auf dem wege jenes berichts. [Zu den interessanten ausführungen des herrn verf. möchten wir darauf verweisen, daß auch nach Zünd-Burguets feststellung (*Méthode pratique*, s. 44ff.) die französischen *p t k* mit geschlossener stimmritze gebildet sind und von germanischen sprechern am sichersten erreicht werden, wenn diese ihre anlautenden *b d g* mit starkem druck hervorbringen. *D. red.*]

*p t k* stufenweise immer mehr herabzumindern sucht. Es ist vielmehr von der tatsache auszugehen, daß die artikulationsweise für *p t k* im französischen und im deutschen von grund aus verschieden ist.

1. *Deutsch.* Wenn ich die deutschen silben *pa ta ka* bilde, so steht im augenblick vor der explosiven „öffnung" der anlaute (*p t k*) der ganze weg von den luftgefüllten lungen bis zur stelle des lippen- bzw. zungenschlusses vollständig offen: die stimmlippen (stimmbänder) des kehlkopfs sind weit auseinander gesperrt. Durch muskeldruck auf die lungen treibe ich luft nach oben, gegen die schlußstelle hin, der schluß wird gesprengt, und die unter genanntem druck ausströmende luft bringt solange an den wänden des kehlkopfs, des rachens und des mundes reibegeräusch („hauch") hervor, bis die behufs bildung des stimmtons für *a* rasch sich einander nähernden stimmlippen „tonlage" erreicht haben und durch die zwischen ihnen verbleibende ritze („stimmritze") nicht mehr luft genug dringen kann, um noch, wie vorher, reibegeräusch in rachen und mund zu erzeugen. Man sieht: bei solcher artikulation *muß* notwendig zwischen dem augenblick der explosion und dem anschlag des *a*-tons „hauch" entstehen.

2. *Französisch.* Bei bildung der französischen silben *pa ta ka* dagegen ist der luftweg zwischen lunge und schlußstelle des mundes durch vollständigen schluß des kehlkopfs mittelst der fest aneinander gelegten stimmlippen *unterbrochen*. Daher kann die explosion auch nicht durch muskeldruck auf die lungen und druck der so nach oben ausgetriebenen lungenluft erfolgen, sondern sie wird auf anderem wege bewirkt. Es ist nämlich der kehlkopf unter anderem auch mittelst der muskelbündel der zu beiden seiten des zäpfchens (*uvula*) nach unten sich hinabziehenden „gaumenbogen" am schädel (zunächst am „weichen gaumen") aufgehängt. Verkürzt man diese muskelbündel durch zusammenziehung, so wird dadurch der (geschlossene!) kehlkopf ein wenig nach oben gezogen und so die rachen- und mundluft zwischen kehlkopf- und lippen- bzw. zungenschluß zusammengepreßt. Diese pressung der mundluft äußert sich in druck auf den letztgenannten schluß und bewirkt explosive lösung desselben; aber reibegeräusche bildende lungen-

luft *kann gar nicht nachstürzen*, da im augenblick der explosion der kehlkopf noch geschlossen ist und auch nach seiner öffnung sich nur bis auf den durchmesser der zur bildung des stimmtones für *a* notwendigen „stimmritze“ öffnet. Durch diesen winzigen spalt kann, noch bevor die rhythmischen schwingungen für *a* einsetzen, schlechterdings nicht soviel luft ausströmen, daß dadurch reibegeräusch in den weiten räumen des rachens und des mundes erzeugt würde.

Die vollständige wesensverschiedenheit der deutschen und der französischen artikulation bei der bildung von *p t k* besteht also darin, daß bei deutscher aussprache durch druck auf die lungen lungenluft durch den offenen kehlkopf nach außen getrieben wird, bei französischer aussprache aber durch hebung des geschlossenen kehlkopfs mund-(und rachen-)luft nach außen stürzt. Der druck der letzteren ist natürlich augenblicklich erschöpft, der dem großen luftreservoir der lungen entstammende kann lange anhalten.

*Beweise und übungen.* Man lege den finger außen auf den oberen rand des kehlkopfes und bilde abwechselnd erst ein dutzend oder mehr deutsche gehauchte *p*, dann ebensoviel französische hauchlose *p*. Man wird beobachten, daß bei bildung der deutschen tenuis der kehlkopf ruhig in seiner gewöhnlichen lage verharrt, bei bildung der französischen aber im moment vor jeder *p*-explosion nach oben zuckt. Bei guter beleuchtung und kopfhaltung, verbunden mit besonders starker zusammenziehung (kürzung) der gaumenbogen für die französische artikulation, kann man das verschiedene verhalten des kehlkopfs auch mit dem auge kontrolliren.

Noch überzeugender wohl dürfte ein anderer versuch wirken. Man bemühe sich, eine möglichst lange folge erst von deutschen *p* (aspirirt) und danach von französischen *p* (hauchlos) auszusprechen. Hierbei wird man die interessante beobachtung machen, daß am schluß der deutschen reihe ein nicht länger zu bekämpfendes bedürfnis eintritt, von neuem *ein*zuatmen, am schluß der französischen reihe aber ein nicht minder starkes bedürfnis *aus*zuatmen. Hierdurch wird bewiesen, daß die bildung deutscher *p* sich auf kosten ausströmender lungenluft vollzieht, bei bildung der französischen *p* aber die

die lungenluft gewissermaßen unter verschluß (kehlkopfverschluß) bleibt. Man wird auch noch dies andere bemerken, daß man wohl an die hundert französische *p* nacheinander aussprechen kann, bevor der ausatmungsdrang unwiderstehlich wird, aber kaum mehr als fünfzig kräftige deutsche *p*, bevor man sich dringlich genötigt findet, die lunge durch einatmung mit neuer luft zu füllen: der grund liegt auf der hand.

*Unterweisung von schülern.* Ich bemerke zunächst, daß ich die schüler nicht eher mit der nachbildung französischer *p t k* befasse, als bis sie einigermaßen mit der bildung französischer *b d g* vertraut sind. Ist aber dieser zeitpunkt gekommen, dann geht die sache mit den französischen *p t k* recht rasch und leicht vor sich. Ich gebe den schülern nicht viel theorie, sondern sage ihnen ganz praktisch, sie sollten sich einüben, reihen von *p t k mit angehaltenem atem* (d. i. mit geschlossenem kehlkopf) auszusprechen. Solcher weisung kann jeder junge folgen. Behufs unterstützung derselben mache ich aber den schülern die verschiedene bildung der *p t k* (*p* ist am instruktivsten) auf deutsche und auf französische weise vor. Sie überzeugen sich dann selbst, daß ich am schluß der deutschen reihe *ein-*, am schluß der französischen *aus*atmen muß. Schmettre ich dann noch ein paarmal französisches *pa* (wie in *Paris, Panama*) durch die klasse, dann findet sich bald nicht mehr einer, der die sache nicht erfolgreich nachahmen könne.

Den lehrer will ich bei dieser gelegenheit noch aufmerksam machen, daß es für ihn eine recht instruktive übung ist, nicht nur die drei explosiven laute „mit angehaltenem atem“ zu sprechen, sondern auch die dauerlaute *f*, *θ*, *s*, *ʃ*, *ç* (*x*).

Und noch eine andere notiz ist vielleicht nützlich. Nicht nur nämlich kann man den verschiedenartigen aussturz der luft bei französischer und deutscher tenuis-explosion indirekt feststellen an seiner wirkung, sei es auf ein vorgehaltenes brennendes streichholz oder auf dem vorgehaltenen handrücken, sondern man bekommt die in verschiedener weise ausstürzende luft auch direkt als sogenannten „hauch“ zu *sehen*, wenn man die übung in kalter luft vornimmt — je kälter desto besser. Und immer ist die übung mit *p* am instruktivsten.

*Rendsburg (Holstein).* H. Klinghardt.

# BERICHTE.

## BERICHT ÜBER DEN HEUTIGEN STAND DES NEUSPRACHLICHEN LEKTÜRE-KANONS DES A. D. N.-V.

*Vorbemerkung.* Um dem Allgemeinen deutschen neuphilologenverband gelegenheit zu geben, sich *vor* dem münchener kongreß vom augenblicklichen stande des neusprachlichen lektüre-kanons ein bild zu machen, unterbreiten wir schon jetzt unseren bericht über die demnächst ablaufende zweijährige geschäftsperiode. Etwaige anregungen oder anträge zur vervollkommnung des kanonunternehmens können auf diese weise schon in München erörtert werden.

### *Französische schulausgaben.*

Die beteiligung an der begutachtung *französischer ausgaben* ließ von 1904—1906 leider recht viel zu wünschen: nur sieben von den 31 dem kanonausschuß angehörenden herren und nur einer von neun vereinen haben beiträge eingesandt. Im interesse der guten sache wäre es gewiß wünschenswert, wenn die herren und vereine, die ihre mitwirkung in aussicht stellen, auch ernstlich hand anlegen wollten.

Es wurden nicht weniger als zwölf größere bücherpakete mit neuen französischen textausgaben an die vereine abgesandt; aber die gutachten darüber stehen — von einer einzigen rühmlichen ausnahme abgesehen — noch aus. Auch unser letzter aufruf im januarheft der *N. Spr.* und des *Neuphil. zentralbl.* brachte der französischen abteilung herzlich wenig neues material: nur von zwei seiten erfolgten zusendungen.

So ist denn das ergebnis recht kümmerlich geblieben: 228 zettel, von denen 120 auf brauchbar, 68 auf bedingt brauchbar und 40 auf unbrauchbar lauten.

Im verein mit den in den jahren 1902—1904 eingelaufenen 239 zetteln lagen zur zeit des abschlusses dieses berichts somit 467 gutachten, und zwar über annähernd 200 ausgaben, vor. Ein abschließendes urteil über den wert dieser 200 ausgaben wäre nur dann zu gewinnen gewesen, wenn mindestens die doppelte anzahl gutachten vorgelegen hätte, denn erstens muß jedes als brauchbar zu erklärende bändchen durch mindestens drei zustimmende gutachten gedeckt sein,

zweitens kann in den zahlreichen fällen, wo drei zustimmenden mehrere halb oder ganz ablehnende urteile gegenüberstehen, eine endgültige entscheidung über das zweifelhafte werk erst durch weitere gutachten herbeigeführt werden.

Auf grund des vorliegenden materials über etwa 200 bändchen sind durch 3 zustimmende gutachten gedeckt: 15 ausgaben,

„ 4 „ „ „ 7 „

„ 5 „ „ „ 1 ausgabe,

„ 8 „ „ „ 1 „

zusammen als vollkommen *brauchbar* erkannt: *24 ausgaben.*

Von den übrigbleibenden 176 bändchen sind

durch 2 ausschließlich zustimmende gutachten gedeckt: 26 ausgaben,

„ 2 zustimmende und 1 bedingtes „ „ 10 „

Wären die 26 ausgaben durch je ein weiteres zustimmendes gutachten und die übrigen 10 durch je zwei weitere zustimmende gutachten gedeckt gewesen, so hätte das fernere 36 annehmbare ausgaben, also zusammen $24 + 36 = 60$ brauchbare bändchen ergeben. Daß aber in vier jahren tatsächlich nur 24 zusammengekommen sind, ist die natürliche folge der passivität derer, die eine tatkräftige mitarbeit erhoffen ließen.

Die 24 als *vollkommen brauchbar erklärten ausgaben* sind folgende:

*Anthologie des poètes français.* Hsg. Th. Engwer, verlag Velhagen & Klasing. 1903. M. 2,—. Für III—I.

Augier und Sandeau, *La Pierre de touche.* Hsg. E. Grube, verlag Velhagen & Klasing. 1903. M. 1,60 und 0,20 (wbch.). Für II—I.

—, *Le Gendre de M. Poirier.* Hsg. W. Scheffler, verlag Velhagen & Klasing. 1902. M. 1,60 und 0,20. Für I.

Boissonnas, *Une Famille pendant la guerre 1870–71.* Hsg. H. Scherer, verlag Lindauer-München. 1902. M. 1,—. Für II.

Daudet (A.), *Contes choisis.* Hsg. H. Gaßner, verlag Lindauer-München. 1904. M. 1,20. Für II.

*Essais* (ausgewählte). Hsg. M. Fuchs, verlag Velhagen & Klasing. 1902. M. 1,10. Für I.

*Gedichte* (französische). Hsg. E. Wasserzieher, verlag R. Gerhard-Leipzig. 1902. M. 1,40. Für III—I.

—. Hsg. L. Appel, verlag Lindauer-München. 1902. M. 0,80. Für III—I.

Gréville, *Dosia.* Hsg. L. Wespy, verlag Velhagen & Klasing. 1902. M. 1,60 und 0,20. Für mädchen, oberstufe.

Halévy, *L'Abbé Constantin.* Hsg. L. Wespy, verlag Velhagen & Klasing. 1903. M. 1,60 und 0,20. Für mädchen, oberstufe.

Laurie, *Mémoires d'un collégien.* Hsg. E. Wolter, verlag Velhagen & Klasing. 1903. M. 1,40 und 0,20. (Auch in einsprachiger, von P. Lannes besorgter ausgabe.) Für III.

Legouvé, *Souvenirs de jeunesse.* Hsg. R. Scherffig, verlag Weidmann. 1898. M. 1,20. Für I.

*Memoiren der revolutionszeit.* Hsg. G. Hanauer, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 0,90 und 0,20. Für I.

Molière, *L'Avare* (einsprachig). Hsg. W. Scheffler und J. Combes, verlag Velhagen & Klasing. 1905. M. 0,90. Für II.

Monod (Albert), *Histoire de France* (einsprachig). Hsg. G. Dansac, verlag Velhagen & Klasing. 1905. M. 1,60. Für I.

*Morceaux choisis.* Hsg. P. Vœlkel, verlag Velhagen & Klasing. 1902. M. 1,30 und 0,20. Für I.

Rambaud, *Histoire de la civilisation en France.* Hsg. Hermann Müller, verlag Velhagen & Klasing. 1902. I. band. M. 1,30 und 0,20. Für II.

—, Dasselbe. II. band. M. 1,20 und 0,20. Für I.

*Révolution française.* Hsg. M. Gaßmeyer, verlag Velhagen & Klasing. 1903. M. 1,20 und 0,20. Für II und I.

Sandeau, *Madeleine.* Hsg. Ziegler, verlag Velhagen & Klasing. 1903. M. 1,20 und 0,20. Für mädchen, oberstufe.

—, *Mademoiselle de la Seiglière* (einsprachig). Hsg. A. Krause und R. Riegel, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 1,60. Für II.

Sarcey, *Le Siège de Paris* (einsprachig). Hsg. A. Krause und E. Montaubric, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 1,20. Für II.

Taine, *Les Origines de la France contemporaine.* I. *L'Ancien Régime.* Hsg. A. Sturmfels, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 1,40 und 0,20. Für I.

Zola, *La Débâcle.* Hsg. L. Wespy, verlag Velhagen & Klasing. 1903. M. 1,50 und 0,30. Für OII und I.

*Kiel*, 1. märz 1906. R. Kron.

### *Englische schulausgaben.*

Vom jahre 1902 an, in welchem der unterzeichnete an die stelle des für die kanonsache so hingebungsvoll tätigen prof. Müller trat, bis ende februar d. j. sind im ganzen 291 gutachten über englische schulausgaben abgegeben worden. Doch haben nicht sämtliche mitglieder des kanonausschusses sich dabei tätig erwiesen: 1902—1904 waren es zwölf einzelne mitglieder und drei vereine, 1904—1906 16 mitglieder und vier vereine. Zu den beitragenden dieses letzten zeitabschnittes kommen noch vier zwar nicht dem ausschuß angehörende, aber durchaus vertrauenswürdige fachmänner. Auch der inhalt von elf größeren bücherpaketen[1], die im auftrage einer besonders rührigen verlagshandlung versendet wurden, ist noch nicht erschöpfend beurteilt worden.

---

[1] Dieselben waren schon zu sofortiger weiterbeförderung fertig gemacht. Eine andere, gleichfalls sehr rührige verlagshandlung hatte das bei ihren zusendungen unterlassen. — Manche handlungen begnügen sich gar mit einem hinweis auf ihr lager.

Von den eingegangenen 291 gutachten waren 226 unbedingt zustimmend, 44 bedingt und 21 ablehnend. Diese auf 157 verschiedene bearbeitungen sich verteilenden gutachten zersplitterten sich so, daß, selbst unter hinzuziehung der noch von prof. Müller zurückgestellten beurteilungen, nur 20 ausgaben sich als völlig brauchbar erwiesen, die unten namhaft gemacht sind, und von denen

18 durch 3 unbedingt zustimmende gutachten,
8 „ 4 „ „ „
2 „ 5 „ „ „
2 „ 6 „ „ „

gedeckt erscheinen.

Unter den übrigen 137 ausgaben sind gedeckt:

17 durch 2 unbedingt zustimmende urteile,
2 durch 2 unbedingt bejahende und 1 bedingtes urteil.

Schließlich sei noch bemerkt, daß auch die brauchbarkeit von zwölf bereits in den kanon aufgenommenen ausgaben weitere bestätigung erfahren hat (bei einer ausgabe durch nicht weniger als sieben zustimmende gutachten).

*Verzeichnis der für völlig brauchbar erklärten englischen ausgaben.*

Austin, *New-England Novels.* Hsg. Gustav Opitz, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 1,—. Für III—II.

Burnett, *Little Lord Fauntleroy.* Hsg. Georg Steinmüller, verlag Lindauer-München. 1904. M. 1,20. Für III—II. (Für mädchen.)

*Dash and Daring, by Various Authors.* Hsg. Albert Herrmann, verlag G. Freytag. 1902. M. 1,20. Für III—II.

Dickens, *A Christmas Carol* (reformausgabe). Hsg. Thiergen und Stoughton, verlag Velhagen & Klasing. 1905. M. 1,10. Für I.

*Englische Prosaschriftsteller.* I.—III. bändchen. Hsg. Friedr. Haastert, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 1,20. Für I.

Green, *England under the Reign of George III.* Hsg. O. Hallbauer, verlag Velhagen & Klasing. 1902. M. 1,50 und 0,20. Für I.

Henty, *With Clive in India.* Hsg. G. Wolpert, verlag Lindauer-München. 1900. M. 1,50. Mit wörterverzeichnis. Für II.

Jerome, *Three Men in a Boat.* Hsg. K. Horst, verlag Velhagen & Klasing. 1902. M. 1,20. Für II—I.

—, *Diary of a Pilgrimage* (reformausgabe). Hsg. F. Gutheim, verlag Roßberg. 1903. M. 1.80. Für II—I.

Kipling, *Stories from the Jungle Book.* Hsg. Emil Döhler, verlag Velhagen & Klasing. 1902. M. 1.— und 0.20. Besonders für privatlektüre in I.

Macaulay, *Lord Clive.* Hsg. J. Bauer und Th. Link, verlag Lindauer-München. 1904. M. 1.20. Für OII.

—, *Lord Clive* (reformausgabe). Hsg. O. Thiergen und A. Lindenstead, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 1.—. Für OII—I.

Milton, *Paradise Lost.* Hsg. Luise Spies, verlag Velhagen & Klasing. 1902. M. 1,20. Besonders zur privatlektüre in I und für lehrerinnenseminare geeignet.

Mitford, *Selected Stories from Our Village.* Hsg. O. Hallbauer, verlag Velhagen & Klasing. 1902. M. 0,90 und 0,20. Für die oberstufe von mädchenschulen.

*Rambles through London Streets* (reformausgabe). Hsg. Ferrars, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 1,30. Für II—I (bes. privatlektüre).

Reed, *The Fifth Form at St. Dominic's.* Hsg. E. Stumpff, verlag Velhagen & Klasing. 1905. M. 1,80 und 0,20. Für II.

Seeley, *The Expansion of England.* Hsg. A. Sturmfels, verlag Velhagen & Klasing. 1903. M. 1,40 und 0,20. Für I.

—, *The Expansion of England* (reformausgabe). Hsg. A. Sturmfels und A. Lindenstead, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 1,40. Für I.

Sharp, *Architects of English Literature.* Hsg. O. Hallbauer, verlag Velhagen & Klasing. 1903. M. 1,20 und 0,20. Für I.

*The United States. Their Origin and Growth, by Channing and Others.* Hsg. Péronne, verlag Velhagen & Klasing. 1904. M. 1,20. Für II—I.

Dazu der in zweiter auflage erschienene, durch zwei zustimmende urteile gedeckte band:

Dickens, *A Christmas Carol.* Hsg. Heim, verlag Freytag. 1905. M. 2,—. Für I.

*Zittau,* 1. märz 1906. R. Scherffig.

---

## NEUPHILOLOGISCHE VORLESUNGEN AN DEN PREUSZISCHEN UNIVERSITÄTEN VOM SOMMERSEMESTER 1901 BIS ZUM WINTERSEMESTER 1905/06 INKL.

*Abkürzungen.*

B. = Berlin, Bn. = Bonn, Br. = Breslau, Gö. = Göttingen, Gr. = Greifswald, H. = Halle, Ki. = Kiel, Kö. = Königsberg, Mb. = Marburg, Mr. = Münster.

1 = sommersemester 1901, 1/2 = wintersemester 1901/02 usw.

### *A. Romanistische vorlesungen.*

*Zur einführung:* Einführung in das studium der romanischen philologie (Bn. 2, 4/5, 5, 5/6; H. 2/3, 4/5; Kö. 3/4). — Enzyklopädie der romanischen philologie (Mb. 4). — Übersicht über die romanischen sprachen und litteraturen (Ki. 1). — Einführung in das studium der französischen philologie (Gr. 2, 3, 4). — Übersicht über die hauptgebiete der französischen philologie (Ki. 3).

*Vulgärlatein:* Laut- und formenlehre des vulgärlateins, besonders des gallischen (H. 1, 5). — Vulgär- und spätlatein (Bn. 2/3 im seminar).

*Provenzalisch:* Einführung ins provenzalische (B. 1/2). — Einführung in das studium des provenzalischen und interpretation pro-

venzalischer texte (Br. 3). — Einführung in das altprovenzalische. Grammatik und erklärung von texten nach der chrestomathie von Bartsch-Koschwitz (Mb. 3/4). — Einführung in das provenzalische nach Appels provenzalischer chrestomathie (Br. 4/5). — Anleitung zum studium des provenzalischen (Ki. 5). — Altprovenzalisch für anfänger (Bn. 3).

Provenzalische übungen mit berücksichtigung des altfranzösischen (B. 5).

Erklärung ausgewählter provenzalischer sprachproben (B. 1, 4). — Provenzalische grammatik nebst interpretationen (Gö. 1/2; 5/6); altprovenzalische texte (Mb. 3/4; 4/5); provenzalische grammatik nebst erklärung eines provenzalischen textes (Mr. 3/4).

Bertran de Born (Bn. 1/2 im seminar; Mr. 3).

Geschichte der provenzalischen litteratur (Gö. 3); geschichte der provenzalischen dichtung (B. 3); geschichte der provenzalischen litteratur mit erklärung ausgewählter stücke (H. 5).

Einführung in die neuprovenzalische litteratur und erklärung von Mistrals Mirèio (Mb. 4).

Außerdem provenzalische übungen, namentlich in proseminarien und seminarien (ohne nähere angaben): (B. 1/2, 3/4, 5/6; Bn. 3/4, 4, 5/6 [5/6 in verbindung mit einer einführung in die romanische philologie]; Br. 3/4, 4; Gö. 2, 3/4 [3/4 in verbindung mit altfranzösisch]; H. 2; Ki. 5/6; Kö. 5, 5/6; Mr. 1, 4; außerdem in verbindung mit französischen übungen: Mr. 1/2, 2, 2/3, 4/5, 5).

*Altfranzösische texte.* Erklärung altfranzösischer texte, namentlich der *Extraits de la chanson de Roland* (B. 1, 2, 3); interpretation eines altfranzösischen textes (B. 2); erklärung ausgewählter proben altfranzösischer dichtung (B. 2/3); einführung ins altfranzösische nach ausgewählten texten (B. 4; Kö. 5); erklärung ausgewählter altfranzösischer gedichte (B. 4/5); interpretation altfranzösischer texte aus *Langue et Littérature française* von Bartsch-Horning mit einleitung (Br. 3/4); interpretation eines altfranzösischen textes (Br. 5); erklärung französischer texte älterer und neuerer zeit (Gr. 3, 4); erklärung altfranzösischer dichtungen (H. 1, 1/2); altfranzösische übungen für anfänger (texte in Bartschs chrestomathie) (Mb. 5/6). — Altfranzösische übungen in seminarien usw. (B. 1, 3, 4, 4/5, 5, 5/6; Bn. 5; Br. 2/3, 4/5, 5/6; Gö. 1/2, 3, 3/4 [und provenzalische], 5, 5/6; Gr. 5/6; Ki. 2 [sowie neufranzösische und lateinische], 3/4). — Altfranzösische leseübungen im proseminar (H. 3/4, 4). — Altfranzösischer kurs für anfänger (H. 5/6; Kö. 2; Mb. 1/2, 2). — Altfranzösische übungen für vorgerücktere (B. 2/3, 3/4; Kö. 5/6). — Altfranzösische übungen fanden natürlich auch in den seminarien der anderen universitäten statt; bei mehreren universitäten, namentlich bei H., meistens auch bei Gr., wird aber das thema der seminarübungen bedauerlicherweise in den vorlesungsverzeichnissen nicht mitgeteilt. — Interpretation der *ältesten* denkmäler

in verbindung mit historischer grammatik der französischen sprache (Kö. 1/2; Mb. 5); ohne diese verbindung (B. 2/3, 5; Bn. 2/3; Ki. 3 [im seminar]; Kö. 2); Clermonter passion (Kö. 2/3).

*Auberi der Burgunde* (Mr. 1, 1/2, 2/3).

*Aucassin* (H. 2, 4; Mb. 3 [mit einer darstellung der altfranzösischen pikardischen sprache]).

*Münchener Brut* (Mr. 4/5).

Christian von Troyes: *Cligés* [für anfänger] (Bn. 2); *Yvain* (B. 1/2, 3/4, 5/6; Bn. 1 [im seminar]; H. 3 [im proseminar]; Kö. 4; Mb. 3/4; Mr. 5/6); *Erec* (Bn. 3/4, 5/6; Br. 3/4; Gö. 4 [im seminar]; Mb. 5/6).

*Ritter Horn* (Ki. 4/5).

*Jourdains de Blaivies* (Ki. 1 [seminar]; Mr. 2, 5, 5/6).

*Karlsreise* (Mb. 2/3 [seminar]).

*Roland* (Bn. 1, 4, 4/5 [textkritische übungen]; Gö. 1, 5; Gr. 2/3, 5/6; Ki. 3/4; Kö. 3 [textkritische übungen]; Mb. 4, 4/5; Mr. 3/4).

*Chançun de Willame* (Bn. 5 [seminar]).

*Wistasse le Moine* (Bn. 4/5).

Erklärung des *Lyoner Yzopet* [einleitung: entwickelung der französischen fabeldichtung] (Mr. 4).

*Litteraturgeschichte (allgemein und altfranzösisch):* Geschichte der französischen litteratur im mittelalter (Gö 3/4 [I. teil], 4/5 [II. teil]; Ki. 2, 4; Kö. 5, 5/6; Mb. 1, 3). — Altfranzösische litteraturgeschichte mit erklärung von musterstücken (Bn. 3). — Übersicht über die französische litteratur von den anfängen bis zur revolution (H. 2 [fortsetzung H. 2/3], 5/6). — Geschichte der dramatischen litteratur Frankreichs (Br. 1/2, 4/5; Gr. 3; Ki. 2/3). — Geschichte des altfranzösischen volksepos (Br. 1/2). — Geschichte der epischen dichtung Frankreichs (Gr. 1, 4). — Geschichte des romanischen minnesangs (Mb. 5/6).

*Mittelfranzösisch und neufranzösisch. Litteraturgeschichte:* Französische litteratur im 14. und 15. jahrhundert (Kö. 2/3). — Geschichte der französischen poesie des 15. und 16. jahrhunderts (Mr. 2, 5). — Geschichte der französischen prosa des 15. und 16 jahrhunderts (Mr. 2/3, 5/6). — Französische litteraturgeschichte im 16. jahrhundert (B. 1/2; Br. 5/6; Gö. 2/3, 5/6; Gr. 5 [und fortsetzung 5/6]). — Ausgewählte kapitel der französischen litteratur des 16. jahrhunderts (Br. 3). — Geschichte der französischen litteratur im 16. und 17. jahrhundert (B. 2/3; Ki. 4/5; Kö. 3/4, 5/6; Mb. 1/2). — *Histoire de la littérature française* [1550—1700] (Gö. 4, 4/5). — Der französische prosaroman von seinen anfängen bis zu beginn des 18. jahrhunderts (H. 1/2). — Der französische roman im 17. jahrhundert (B. 4/5). — *Le roman français jusqu'à J. J. Rousseau* (Bn. 4/5). — *La littérature française au XVII^e siècle* (H. 1/2). — Ausgewählte kapitel aus der französischen litteraturgeschichte der neueren zeit [16.—19. jahrhundert] (Gr. 4/5). — Hauptströmungen der französischen litteratur vom 16. jahrhundert bis zur gegenwart (B. 5/6). — Litterarhistorische übungen über

das französische trauerspiel des 17. jahrhunderts (Bn. 4). — *Tableaux d'histoire de la littérature française du XVII^e au XIX^e siècle* (Bn. 5). — Französische litteratur im zeitalter Ludwigs XIV. (B. 3; Ki. 1). — *Les grands classiques français* (H. 4/5). — *Les grands prosateurs français des XVII^e et XVIII^e siècles* (Mb. 5/6). — *Explication de lettres choisies du XVII^e siècle* (H. 1 [im seminar]). — *Le roman français aux XVII^e et XVIII^e siècles* (Bn. 2/3). — Geschichte des französischen romans des 18. jahrhunderts (B. 5). — *Les chefs d'œuvre du théâtre classique français* (B. 1). — *Le théâtre comique en France depuis Molière* (Mb. 2/3). — *La comédie française après Molière* (Bn. 3, 5/6). — Geschichte der neueren französischen litteratur mit besonderer berücksichtigung des 18. und 19. jahrhunderts (Ki. 3). — Geschichte der französischen litteratur im 18. jahrhundert (B. 3/4, 5/6 [Geiger *und* Haguenin]; Br. 2, 4/5; Kö. 2). — Übungen zur französischen litteraturgeschichte des 18. jahrhunderts (H. 1). — Französische litteraturgeschichte im zeitalter der aufklärung (B. 1). — Geschichte der französischen litteratur des 18. und 19. jahrhunderts (Ki. 5). — *La littérature française au XIX^e siècle* (H. 1, 3 [fortsetzung 3/4]). — Geschichte der französischen litteratur im 19. jahrhundert (Kö. 4; Mb. 5). — Geschichte der französischen litteratur von 1789—1830 (Mr. 1, 4). — Geschichte der französischen litteratur von 1800—1848 (B. 4). — Die französischen romantiker, ihr leben und dichten (B. 1/2, 3/4). — *La littérature romantique en France* (Gö. 2/3). — *Les Romantiques français* (Gr. 4/5). — *Le romantisme français* (H. 5). — *Histoire de la littérature française: Le Romantisme* (Gö. 5). — *Les théories dramatiques du romantisme et le théâtre de Victor Hugo* (Kö. 5). — Ursprung der romantischen schule in Frankreich (Br. 1). — *Chateaubriand et la littérature de l'époque impériale* (Kö. 4/5). — *Du romantisme au naturalisme* [1830—1860] (Gr. 1/2). — *Histoire de la littérature française: Le Naturalisme au XIX^e siècle* (Gö. 5/6). — *Le drame français au XIX^e siècle* (B. 1; Bn. 3/4). — Dramatische dichtung in Frankreich von 1850 bis zur gegenwart (B. 2/3). — *La comédie réaliste* [1848—1900] (Kö. 3). — *Le théâtre français depuis Alex. Dumas* (Gr. 2/3). — *Le drame romantique* [*Victor Hugo, Alex. Dumas père, A. de Vigny*] (Gr. 3). — *La poésie lyrique en France au XIX^e siècle* (Mb. 4/5). — *La poésie française depuis le Romantisme* (Gr. 4). — Die lyrische poesie in Frankreich von 1850 bis zur gegenwart (B. 2, 5). — *L'évolution de la poésie en France depuis 1870* (Gö. 2). — *Etude approfondie de la poésie lyrique française d'aujourd'hui* (Mb. 5). — *Le roman français au XIX^e siècle* (Gr. 1/2). — Der französische roman im 19. jahrhundert (B. 2; Br. 2/3, 5). — *Le roman français depuis G. Sand* (Bn. 5/6). — *Honoré de Balzac* und die anfänge des realistischen romans in Frankreich (B. 3). — *Le roman français depuis Flaubert* (Mb. 3/4). — Der realistische roman in Frankreich von 1850—1900 (B. 4). — *Histoire de la littérature française hors de France* (Ki. 3/4). — *Histoire littéraire de la Suisse romande, de la Belgique wallonne et du Canada* (H. 4). — *La littérature française dans*

*ses rapports avec les littératures étrangères* (H. 4). — *Les rapports littéraires entre la France et l'Allemagne* (H. 2/3, 5/6). — *L'influence anglaise dans la littérature française* (Bn. 4/5). — Übungen zur geschichte der französischen litteratur (Bn. 5; H. 1/2; Mb. 4; Kö. 5, 5/6). — *Introduction à l'histoire de la littérature française au XIX^e siècle. La méthode, les sources, le milieu* (Bn. 4). — *Articles de critique sur des sujets d'histoire littéraire* (H. 1/2).

*Mittelfranzösisch und neufranzösisch. Einzelne schriftsteller.* Übungen im interpretiren von texten des 16. jahrhunderts (Br. 3, 5/6). — Erklärung ausgewählter proben aus mittelfranzösischen denkmälern [Darmesteter-Hatzfeld, *Le 16^me siècle*] (B. 4/5). — Montaignes *Essais* (Ki. 5). — Rabelais und Montaigne (Bn. 2, 4). — *Rabelais' leben und werke* mit erklärung von abschnitten aus *Gargantua* und *Pantagruel* (Mb. 2/3). — *Mathurin Régnier* (Mb. 2 [im seminar]).

Bossuets *Oraisons funèbres* (Kö. 2). — *Corneille und Racines leben und werke* (B. 4/5, 5 [mit erklärung ausgewählter tragödien]). — *Cid* (Bn. 2/3, 5/6); *Cinna* (Mr. 2, 4); *Polyeucte* (Mr. 4). — *Athalie* (Bn. 1/2, 4); *Bajazet* (Kö. 4). — *Poésies de (Victor Hugo et de) Racine* (Gr. 2). — *Leben und werke Racines* (Kö. 2/3).

Descartes und Pascal, *Oeuvres, doctrines et influence* (Gö. 3/4).

*La Fontaines fabeln* (Bn. 1, 3).

*Leben und werke Molières* (B. 2/3, 4 [mit erklärung des *Tartufe*], 4/5, 5/6 [mit erklärung des *Misanthrope*], Bn. 4/5; Gö. 1, 5; Ki. 1/2; Mb. 4/5; Mr. 3 [mit erklärung des *Misanthrope*]). — *Molièrekunde* (Gö. 3). — *Bourgeois gentilhomme* (Bn. 2); *L'École des Femmes* (Mr. 1, 3); *Misanthrope* (Bn. 4/5); *Précieuses ridicules* (Kö. 2); *Tartufe* (B. 5/6, Mr. 3/4).

Interpretation französischer komödien des 17. jahrhunderts [Molière und seine nachfolger] (B. 2).

Interpretation französischer komödien des 18. jahrhunders (B. 2/3).

*Les Maîtres du XVIII^e siècle: Voltaire, Montesquieu, Rousseau et les Encyclopédistes* (Bn. 5/6).

Beaumarchais, *Barbier de Séville* (Kö. 1).

*André Chéniers leben und werke* (Kö. 1); interpretation seiner dichtungen (B. 1).

*Jean-Jacques Rousseau und seine zeit* (Gr. 3/4); *ses œuvres et son influence* (Bn. 4). — *La vie et les œuvres de J. J. Rousseau* (B. 2, 4; Bn. 1/2; Gr. 2). — Lektüre von Rousseau, *Discours* (Gö. 1). — Voltaire und Rousseau (B. 1, 3; Gö. 1; Kö. 5).

*Explication de poètes français modernes* (Bn. 3, 5); *de poètes français contemporains* (Bn. 5/6).

Augier, *Les Effrontés* (Mr. 3/4); *Le fils de Giboyer* (Mr. 4).

Honoré de Balzac, *Cousin Pons* (Ki. 1/2).

H. de Bornier, *France d'abord!* (Ki 2).

Bourget, *Le Disciple* (Mb. 5/6).

*Chateaubriand et M^me de Staël* (Bn. 2/3).

Cherbuliez, *Prince Vitale* (Ki. 3).

Daudet, *Contes du Lundi* (Mb. 3.)

*Gustave Flauberts leben und werke* (Kö. 2, 4).

*V. Hugos leben und werke* (Br. 4; Ki. 2); *L'œuvre poétique de V. Hugo à partir de 1852* (Gr. 3/4); *L'Art d'être grand-père* (Ki. 2/3); *Préface du Cromwell* (Bn. 2/3; Mr. 4/5); *Hernani* (Mr. 5); *Légende des siècles* (H. 3/4; Kö. 4/5; Mb. 4/5); *Orientales* (Kö. 1/2); *Ruy Blas* (Br. 1/2, 2; Mr. 2, 2/3).

A. de Lamartine (Bn. 3).

Pierre Loti, *Le Désert* (Mb. 3/4).

Maeterlinck, *Monna Vanna* (Ki. 3/4).

*Ausgewählte dichtungen Alfreds de Musset* (Kö. 1); *Mussetstudien* (Kö. 1/2).

Pailleron, *Le monde où l'on s'ennuie* (Mr. 3).

*Les Parnassiens* (Kö. 1/2).

Rostand, *L'Aiglon* (Ki. 1); *Cyrano de Bergerac* (Ki. 4 [seminar]; Mr. 1).

Mme de Staël, *De l'Allemagne* (Mb. 5 [seminar]).

*Stendhal et Mérimée* (Bn. 3/4).

*Taine et Renan* (Gö. 3).

Theuriet, *Chanteraine* (Ki. 4).

*Alfred de Vigny, sa vie et ses œuvres* (Gr. 1); *Lecture et commentaire des poésies d'Alfred de Vigny* (Mb. 2/3).

Villetard, *Le testament de César Girodot* (Mr. 2/3).

Übungen über litterar- und kulturhistorische themata (B. 2, 2/3, 3, 3/4).

Neufranzösische übungen im seminar (B. 2, 4; Br. 2, 3, 4, 5; Gö. 1 [und provenzalische]; Kö. 3/4).

*Phonetik.* Elemente der phonetik mit besonderer beziehung auf das deutsche, englische und französische (Br. 1). — Phonetik des neufranzösischen (B. 1, 4, 5/6; Bn. 3/4, 5/6; Br. 2; Gö. 4/5 [im seminar]; Gr. 2, 2/3, 3/4, 4/5; H. 1; Kö. 4; Mb. 1, 1/2, 3/4 [nebst übungen]. — Phonetischer kurs zur einübung der englischen und französischen aussprache (H. 3). — Französische aussprachеübungen a) nach transskribirten texten, b) Dumas fils, *Le demimonde*, und verse (H. 1/2). — Die französische aussprache der gegenwart und ihre entwickelung in der vergangenheit [nebst erklärung der *Légende des siècles* Victor Hugos] (H. 3/4). — Französische artikulationsphonetik (Bn. 2, 5). — *Examen critique des travaux de Phonétique expérimentale relatifs au français* (Bn. 3). — Anleitung zu arbeiten auf dem gebiete der experimentellen phonetik (Br. 3). — Außerdem französische aussprache- und sprechübungen auf allen universitäten jedes semester durch die lektoren.

*Grammatik.* Übersicht über die vergleichende grammatik der romanischen sprachen (Ki. 4). — Geschichte der romanischen sprachen (Gr. 1/2, 4/5). — Geschichte der französischen sprache (Gö. 2). — Einführung in die historische grammatik des französischen (B. 4/5). —

Historische grammatik der französischen sprache (Br. 2/3, 5/6; Gr. 2, 5; H. 1/2, 4/5; Kö. 1/2 [nebst interpretation der ältesten denkmäler], 2. — Laut- und formenlehre des französischen (B. 1/2, 2/3, 3/4, 5/6). — Geschichtliche lautlehre des französischen auf grund der artikulationsphonetik (Bn. 5/6). — Historische französische lautlehre (Bn. 2/3; Gö. 2/3; Ki. 1/2, 4/5). — Lautlehre des französischen mit berücksichtigung der provenzalischen und italienischen lautentwickelung (Mr. 4). — Historische grammatik der französischen sprache. Lautlehre [in verbindung mit erklärung der ältesten französischen denkmäler] (Mb. 5). — Geschichtliche entwickelung der französischen formenlehre (Bn. 1/2, 2/3, 3, 5; Gö. 3; Ki. 2/3, 5/6; Mb. 2, 5/6; Mr. 1/2, 4/5). — Formenlehre des französischen zeitworts (Br. 3/4). — Historische syntax des französischen (B. 1/2 [II. 2], 3/4 [II. 4], 5/6 [I. teil]; Bn. 2, 3/4 [II. 4.]; Br. 1 [II. teil], 3 4 [II. 4]; Gö. 4; Ki. 3/4; Kö. 2/3, 4/5; Mr. 5). — Ausgewählte kapitel der französischen syntax (Gö. 1/2; Gr. 3). — Ein kapitel aus der historischen syntax des französischen (Kö. 3). — Neufranzösische übungen [zur syntax der heutigen sprache] (B. 5). — Französische wortlehre (H. 3). — Wortlehre mit besonderer berücksichtigung des lateinischen und des französischen (Ki. 4/5). — Repetitorium der altfranzösischen grammatik (H. 5/6). — Vorträge über den französischen sprachatlas [im seminar] (H. 5, 5/6). — Übungen über eine französische mundart (Kö. 4). — Darstellung der altfranzösischen pikardischen sprache (Mb. 3 [in verbindung mit interpretation des Aucassin]). — Alt- und neupikardisch (Bn. 3/4). — *La langue française au XVI^e et au XVII^e siècle* (Bn. 4/5). — Französische stillehre (Mb. 4/5, 5).

*Metrik.* Romanische verslehre (Gr. 3/4). — Historische metrik des französischen (Bn. 1/2, 4, 4/5; Br. 2/3, 5; Gö. 4/5; Ki. 2/3, 5/6; Kö. 2/3; Mr. 3/4). — Versbildung und volkslieddichtung (H. 4). — Metrische übungen [im seminar] (Mb. 1). — Rhythmik [und phonetik] im seminar (Mb. 1/2).

*Paläographie.* Altfranzösische paläographie (Bn. 1, 4). — Paläographische übungen für romanisten (Gr. 1, 2, 3, 4, 5).

*Volkskunde* u. dgl. Französische volkskunde (Kö. 4/5). — *La vie et les mœurs, les usages et traditions en France* (Kö. 2/3). — *La France et les Français* (Ki. 1, 1/2). — *La France et les Français d'aujourd'hui* (Mb. 3). — *A travers la Bretagne et la Normandie* (Ki. 4/5). — *Promenades d'un Parisien à travers Paris* (Gr. 5). — *Paris et les Parisiens* (K. 2, 2/3). — *Géographie littéraire de la France* (Ki. 5). — *La France hors de France* (Ki. 3).

*Vermischtes.* Über philologische interpretation mit besonderer rücksicht auf romanische litteratur (B. 1; B. 5). — Anleitung zur anfertigung wissenschaftlicher arbeiten (Bn. 2; H. 3/4, 4). — Religiöse strömungen im französischen geistesleben des 19. jahrhunderts (B. 3/4). — *L'enseignement scolaire en français* (H. 4).

*Italienisch.* Besondere lektoren für italienisch besitzen die universitäten Berlin, Bonn, Göttingen und Halle. Diese halten regelmäßig italienische übungen für anfänger und vorgerücktere ab. Außerdem aber wurden von ihnen und den übrigen dozenten in Preußen folgende vorlesungen aus dem italienischen sprachgebiet in dem lustrum 1901 bis 1905/6 abgehalten:

*Sprachliches.* Italienische grammatik und übungen (B. 1, 2/3, 4/5; Br. 1/2, 3, 3/4, 4/5, 5; Gö. 2/3 [und altfranzösisch], 4/5). — Einführung in das studium der italienischen sprache und litteratur (Bn. 4; Ki. 1/2; Kö. 3/4). — Historische grammatik des italienischen (Gö. 2). — Erklärung altitalienischer texte [seminar] (H. 4; Mb. 3). — Einführung in das studium des altitalienischen unter zugrundelegung des *Altitalienischen elementarbuches* [von Wiese] (H. 4/5). — Neuneapolitanische texte [seminar] (H. 5). — Einführung in die italienische umgangssprache mit morphologischen und syntaktischen übungen für anfänger (Gö. 5/6). — Erklärung der italienischen märchen in Toscana aus volksmund gesammelt [seminar] (H. 4).

*Litterarisches.* Italienische litteraturgeschichte (Ki. 5/6). — Geschichte der italienischen litteratur bis Dante (H. 2/3). — Geschichte der italienischen litteratur vom zeitalter Dantes bis zum ende der renaissance (Kö. 4).

Erklärung ausgewählter stücke aus *L'idioma gentile* von E. de Amicis.

Ariostos *Orlando furioso* (Bn. 2/3; Mb. 2/3; Mr. 4).

Boccaccios *Decamerone* (H. 1/2, 5/6).

Einführung in das studium Dantes (Br. 1, 4). — Dantes leben und werke (B. 2, 5; Ki. 3/4); nebst erklärung ausgewählter gesänge der *Göttlichen komödie* (H. 1/2, 3/4, 5/6). — Dantes *Göttliche komödie* (Mb. 4, 4/5). — Dantes *Inferno* (Bn. 3; Gö. 5/6). — Erklärung ausgewählter gedichte Dantes (H. 3/4).

Ugo Foscolos leben und erklärung seiner gedichte (H. 1). — Interpretation der *Sepolcri* (B. 4/5).

Leopardis gedichte [seminar] (H. 4/5).

Ausgewählte stücke aus den werken Manzonis (B. 3/4). — *Promessi sposi* (Bn. 4/5, 5, 5/6; Gö. 4).

Parinis *Giorno* [seminar] (H. 1).

Pellicos *Le mie prigioni* (Mr. 3, 3/4).

Tassos *Aminta* [seminar] (H. 2).

Erklärung moderner italienischer Lyriker nach Ferrari, *Antologia della Lirica moderna italiana* (H. 3).

*Spanisch.* Einführung in die spanische sprache (B. 3 [und erklärung von Cervantes' novellen]; Br. 5; H. 5/6; Ki. 4; Kö. 5/6). — Spanische übungen für anfänger (Mr. 4). — Spanische grammatik (B. 2). — *Poëma del Cid* [im seminar] (Bn. 2). — *Don Quijote* (Mr. 3, 3/4). — Cervantes und seine zeit, mit besonderer berücksichtigung

des *Don Quijote* (H. 5.) — Der spanische roman seit Cervantes (Kō. 4/5).

*Katalanisch* (H. 4/5).

*Rumänisch.* Eminescus gedichte (H. 1).

Andere romanische sprachen wurden an den preußischen universitäten in dem behandelten lustrum nicht gelehrt.

*Kattowitz.* M. Goldschmidt.

---

## DIE FERIENKURSE IN GENF VOM 17. JULI BIS 28. AUGUST 1905.

Am 17. juli, nachmittags 5 uhr, fand die feierliche eröffnung des ferienkursus in der aula der universität durch M. Bernard Bouvier statt. Die größere zahl der teilnehmer, etwa 150, war bereits versammelt, im laufe der zweiten woche stieg die anzahl bis auf 189. M. Bouvier begrüßte uns mit großer herzlichkeit, indem er dabei an die ideale aufgabe erinnerte, die die universität Genf sich seit 14 jahren gestellt habe, ihr möglichstes zu tun, um den angehörigen fremder nationen das studium der französischen sprache zu erleichtern. Er selbst war in diesem jahre leider nicht bei den ferienkursen betätigt. Er hatte die leitung an M. Zbinden abgetreten, der seiner aufgabe in liebenswürdigster weise gerecht wurde. Jeder der professoren entwickelte in kurzen worten sein programm, von dem es mir von psychologie, pädagogik, prosodie und versifikation, moderner und klassischer litteratur, *lecture analytique*, phonetik, diktion und phonograph nur so im kopfe schwirrte. Das schlußwort von M. Bouvier gab guten mut: der ruf von der großen hitze in Genf sei nur eine sage, und sollten wir jeweils doch etwas davon empfinden, so sollten wir sie nur umwandeln in warme begeisterung — *changer la chaleur en ardeur* — und wir würden bald den nutzen bei unseren studien merken.

Dienstag begannen die vorträge und stunden. Wir waren in drei sektionen geteilt, A, B, C, deren kurse völlig parallel waren, nur nach der zahl der teilnehmer. In jeder sektion waren alle nationalitäten vertreten: deutsche, russen, polen, italiener, tschechen, amerikaner, rumänen, ungarn, auch eine finnländerin und sogar ein dunkelbrauner ägypter fehlten nicht. Ich war der sektion B zugeteilt. Die vorträge waren nur vormittags, aber auch die nachmittage waren für manche, die an allem gebotenen teilnahmen, reichlich besetzt. Da waren die *groupes de conversation*, die übungen am phonographen, deklamatorische vorträge, vorträge im museum u. a. m. Der sonnabend blieb frei für die ausflüge in die umgegend; am morgen tagte nur die *section de chant*, um immer wieder hübsche volkslieder einzuüben, die nachher bei den ausflügen zur erhöhung der fröhlichkeit beitrugen.

Die genfer ferienkurse sind nicht einer allgemeinen wissenschaftlichen weiterbildung gewidmet, sondern sie dienen ausschließlich dem studium der französischen sprache und haben dabei gründliche vorkenntnisse in derselben zur voraussetzung. Was sie vor anderen auszeichnet, wenigstens von solchen, denen ich bis jetzt beigewohnt habe, ist die geforderte mitarbeit der teilnehmer. Nicht nur als stumme zuhörer sollten wir dasitzen, die das gebotene wissen in sich aufnehmen, ohne sich selbst dabei rechenschaft abzulegen, inwiefern es zum geistigen eigentum wird, sondern in steter wechselwirkung, in beständigem austausch zwischen lehrer und schüler, konnten wir selbst klarheit gewinnen über die fehler und mängel unserer kenntnis der französischen sprache; wir hatten gelegenheit, unsere fortschritte selbst zu prüfen. — Die einsicht ist mir allerdings nicht gleich gekommen, anfangs war ich etwas enttäuscht über die ein wenig schulmäßige behandlung des stoffes in einigen gebieten, und ich wünschte mir mehr zusammenhängende wissenschaftliche vorträge der professoren. Solche gaben nur drei der herren; M. Zbinden: *Prosodie et Versification;* M. Valette: *Les Œuvres secondaires des grands classiques français* (Corneille, Racine, Molière, La Fontaine) und *Le Roman au XIX*ième *siècle* (von George Sand bis Zola) und M. Dubois: *Pédagogie en pays de langue française.* Alle übrigen stunden schlossen praktische übungen ein, an denen sich die zuhörer je nach wunsch und fähigkeit beteiligen konnten.

Es ist schwer zu sagen, welche vorträge und übungen von größtem interesse gewesen sind; ich will versuchen, nur von einigen derselben ein bild zu geben. Ich möchte meine kurze schilderung mit M. Dubois beginnen, da seine vorträge unser eigenstes feld der tätigkeit, die pädagogik, zum gegenstand hatten und er theorie und praxis in anregendster weise zu verbinden wußte. Einmal wöchentlich hielt er den drei vereinigten sektionen in der aula seinen vortrag über die pädagogischen ideen in Frankreich im 16. und 17. jahrhundert. Rabelais, *L'éducation scolastique et humaniste;* Montaigne, *Pédagogie du jugement;* Descartes, *Pédagogie rationnelle;* P. Nicole, *Pédagogie et esprit jansénistes;* Voltaire, *Pédagogie et esprit jésuites;* Rollin, *La tâche de l'éducateur* wurden zur betrachtung herangezogen. Ihre pädagogischen ideen, aus ihren werken geschöpft, wurden beleuchtet und uns zum bewußtsein gebracht. Wir hatten gleich anfangs zu jedem einzelnen der vorträge die gedruckten leitsätze erhalten, und diese bildeten die grundlage zu einer zweiten stunde von M. Dubois in getrennten sektionen, in der wir zuhörer aufgefordert wurden, einen der gegebenen sätze zu wählen und darüber zu diskutiren. Das war sehr lehrreich, nicht nur um des gegenstandes willen, sondern auch, um uns recht klar zu machen, wie schwer es ist, auf abstraktem gebiet seine gedanken in fremder sprache auszudrücken. Es sind da unter anderem zur besprechung gekommen: *La formation du jugement; L'étude-plaisir*

*et l'étude-devoir; Le travail personnel du maître.* Ich habe im stillen nebenbei das pädagogische geschick unseres professors bewundert, wie er mit großer geduld seine zuhörerschaft zum sprechen brachte (wenigstens die damen), wie er den gegebenen gedanken entwickelte und jede antwort, wenn sie auch weit vom ziel entfernt schien, annahm und dem ganzen einfügte. Diese diskussionsstunde war stets nur allzu kurz; wenn wir so recht mitten im thema waren, die zungen anfingen, sich zu lösen, dann schlug die uhr und mahnte zum schluß. Diesen machte allemal M. Dubois selbst, indem er die gefundenen gedanken zusammenfaßte und als praktischen ratschlag uns pädagogen mit auf den weg gab. Von besonderem eindruck war mir dies namentlich in der letzten stunde, die sich an Rollins *Le Traité des études* anlehnte, und in der wir über *Le travail personnel du maître* gesprochen hatten.

Auf ganz anderem gebiete bewegten sich die stilistischen übungen von M. Bally. *Théorie et pratique du style* waren seine stunden auf dem programm angekündigt. Wer sich mit dem sprachstudium beschäftigt, weiß, wie schwer es ist, den stil einer fremden sprache zu erfassen. Es ist eben ein unfaßbares etwas, das nur nach langen, fortgesetzten übungen gestalt gewinnt. *Le style c'est l'homme.* Diesen bemühungen in der erfassung des französischen stiles den weg zu weisen, sie zu klären und zu erleichtern, dazu dienten die vortrefflichen stunden von M. Bally. Er ist mit M. Zbinden und M. Thudichum einer der ersten und treuesten mitarbeiter von M. Bouvier in den *Cours de vacances* gewesen, und die reichen erfahrungen, die er auf diese weise auf dem gebiete der stilistik für ausländer gewonnen, hat er in einem buche, *Précis de Stylistique*, niedergelegt. Dem lehrgang desselben folgend und seine besprechungen an ausgewählte stücke moderner französischer autoren in praktischer weise anknüpfend, sprach er über *les mots, les synonymes, le langage subjectif, la phraséologie* u. a. m. Seine belehrungen gipfelten immer wieder darin, das wort nicht aus seinem zusammenhang herauszureißen, es als lebenden bestandteil des satzes in seiner wirkung zu betrachten; aus dem sinn und inhalt des satzes sollte das wort verstanden werden; dadurch würden die oft lächerlichen irrtümer vermieden, die durch verkehrte anwendung des lexikons entstünden. Er zeigte, daß die stilistik nichts mit der etymologie, grammatik oder litteratur zu tun hat; sie betrachtet das wort nicht nach seiner abstammung, sondern in seiner wirkung; sie sucht die ausdrucksweise zu verstehen, die mittel zu erklären, die den stil eines schriftstellers oder der französischen sprache überhaupt charakteristisch machen.

Auch M. Bally beschränkte sich nicht darauf, vorzutragen. In seinen stunden benutzten wir die sammlung: *Morceaux choisis de romanciers et de critiques français du XIX*ième *siècle.* Das betreffende stück wurde vorher angegeben, so daß wir präpariren konnten, und

dann suchte er durch seine fragen und andeutungen unser eigenes nachdenken wachzurufen, auf daß wir um so tiefer in die ausdrucksweise des schriftstellers eindrängen. Bei den vielen verkehrten antworten, die dabei gegeben wurden, waltete auch bei M. Bally dieselbe nachsicht und das gleiche wohlwollen wie bei M. Dubois.

Die pädagogik war in dem programm noch ein zweites mal vertreten. *Psychologie et Pédagogie appliquées* sollten unter leitung von M. Mercier zum ausdruck kommen. Nur unter seiner leitung, denn nicht er selbst war der vortragende. Er hatte für jede sektion eine reihe von themata gestellt, die den zuhörern zur auswahl für einen vortrag dienen sollten. Dieser konnte etwa zwanzig minuten dauern, daran schloß sich eine diskussion mit hilfe der gegebenen thesen. Hier, wie meist beim antworten, zeigten sich die damen mutiger als die herren. Unter den fünf vortragenden, die sich in der sektion B zum worte gemeldet, waren vier damen. Und doch gehörte ein gewisser mut dazu, vor den gefüllten saal zu treten und in fremder sprache zu reden, während M. Mercier als gestrenger kritiker sich mit dem bleistift in der hand in die letzte bank setzte, um seine bemerkungen zu notiren. Und er übte kritik, gerecht, aber durchaus nicht immer nachsichtig. In meiner abteilung ist gesprochen worden über *l'Enfant peureux*, *la Collaboration des parents et des maîtres dans l'éducation des enfants*, *la Coéducation*, *l'Enseignement de la morale à l'école*. Bei mehreren themen war die diskussion recht lebhaft und anregend. M. Mercier war stets bereit, uns mit rat und tat zur seite zu stehen. Er lieh die notwendigen bücher zur vorbereitung, artikel und zeitschriften usw. Überhaupt konnte man sich in allen fragen stets an die herren professoren wenden, sie boten in liebenswürdigster weise immer wieder ihre hilfe an und standen bereitwilligst rede und antwort.

Bei M. Mercier hatten wir außerdem noch zweimal wöchentlich eine übersetzungsstunde, anfangs aus Heines *Harzreise*, später aus Fuldas *Wilder jagd*. Da wurden zunächst diejenigen mit namen aufgerufen, die sich freiwillig zum worte gemeldet hatten, manchmal ging's aber auch den schweigsamen an den kragen, und jeder mußte, so gut er's eben konnte, seine kunst zeigen. Die übrigen nationalitäten, russen, italiener, amerikaner, hatten ebenfalls ihre übersetzungsstunden.

Mit ganz besonderer neugierde erwartete ich die stunden von M. Thudichum, *Professeur de Diction et Prononciation*. Ging ihm doch schon der ruf eines außerordentlichen pädagogen und meisters seiner sprache vorauf, und die entwickelung seines programms bei der eröffnung der *Cours* hatte auch sehr verheißungsvoll geklungen. Seine übungen erstreckten sich auf praktische phonetik, lese- und vortragskunst. Er mahnte uns zunächst, mit recht bescheidenen ansprüchen zu kommen. Wenn wir nach den sechs wochen auch nur eine fabel

von La Fontaine vollendet vortragen könnten, so sei sehr viel erreicht. Zu den phonetischen übungen mußten wir uns mit taschenspiegel (um die mundstellung zu beobachten), bleistift und flachem holz versehen, Sie begannen mit den vokalen, und zwar mit dem *i*, und wurden so gründlich betrieben, daß wir in der ersten stunde nur *i*, *u*, *ou* übten. Erst nach mehreren stunden ging M. Thudichum zu den konsonanten über, die uns bis zum schluß beschäftigten, da die bildung jedes lautes theoretisch erläutert und daneben praktisch, sei es im chor, sei es von einzelnen, die besondere schwierigkeiten in der aussprache zu überwinden hatten, geübt wurde. — In einem bald erscheinenden buche: *L'Articulation des sons du français* wird M. Thudichum seine belehrungen, mit praktischen beispielen erläutert, veröffentlichen. — Außer der phonetik widmete er den leseübungen eine große sorgfalt. Er nahm jedes mitglied der *Cours de vacances* einzeln vor, indem er zu diesem zwecke ganze nachmittage für uns opferte. Er notirte dabei die aussprachefehler eines jeden auf einem blatte, das er korrigirte und kurz darauf, mit anweisungen zu übungen versehen, dem betreffenden übergab. Wer dann wollte, konnte gegen ende der *Cours* nochmals lesen, um zu beweisen, ob er seine aussprache gebessert habe. Je länger der kursus dauerte, um so mehr nahe ich die opferfreudigkeit des herrn Thudichum, sowie unserer herren professoren überhaupt, bewundert, die sich in solch eingehender weise um die fortschritte jedes einzelnen bemühten. — Zu den übungen diente außer den in den stunden und im *Manuel pratique* gegebenen unterweisungen der phonograph, der zweimal wöchentlich am nachmittag zu unserer verfügung stand. Er wiederholte die von M. Thudichum hineingesprochenen stücke seines buches *Manuel pratique de Diction française* mit so genauer intonation, modulation und aussprache, daß man M. Thudichum selber zu hören vermeinte. Dieses mechanische verfahren hatte den vorzug, daß meister phonograph unermüdlich dasselbe stück zwei-, drei-, fünfmal, so oft man wollte, wiederholte, bis der klang sich im ohr befestigte.

Ein hochgenuß aber war es, wenn M. Thudichum selbst vortrug, und das geschah am schluß einer jeden stunde zur belohnung, wie er sagte, für die geduld, die wir bei den hier und da etwas langweiligen übungen bewiesen hätten. Dann war aber auch für mich jede langeweile vergessen, ich hätte gern noch länger *pi*, *pu*, *pou*, oder *ti*, *tu*, *tou* geübt, um ihm dafür zuhören zu dürfen. Sei es eine fabel von La Fontaine oder ein prosastück, sei es ein gedicht von Lamartine oder Rambert, ernsten oder komischen inhaltes, er trug alles in gleicher vollendung vor. Ein meister französischer vortragskunst gab uns von seinem besten!

Es wird mir schwer, nicht auch noch von den stunden über *Prosodie* und *Versification* von M. Zbinden, über die *Lecture analytique* von M. François und die litteraturvorträge von M. Valette zu berichten

aber das würde zu weit führen, da noch so mancherlei anderes aus dem *Cours de vacances* zu erzählen bleibt.

Gelegenheit zu praktischen stilistischen übungen wurde durch die *Groupes pour la correction de travaux écrits* geboten. Diese fanden zweimal wöchentlich statt. Etwa zwölf personen bildeten eine gruppe, die unter leitung eines lehrers gestellt wurde. Wer wollte, lieferte eine schriftliche arbeit, die von dem betreffenden herrn korrigirt, und deren stilistische fehler dann in der stunde besprochen wurden. Die arbeiten durften nicht lang sein, es kamen etwa zwei bis drei zur besprechung.

Die tägliche umgangssprache wurde in den *Groupes de Conversation* geübt. Auch hier vereinten sich 12—15 personen zu einer gruppe unter führung von lehrern (*des personnes compétentes* hatte das programm sie genannt). Man machte kleine spaziergänge, besichtigte sehenswürdigkeiten, oder bei ungünstiger witterung versammelte man sich in irgend einem lokale, wobei sich reichlich gelegenheit zu zwangloser unterhaltung bot. — An zwei weiteren nachmittages waren *séances de lecture et de déclamation*, gehalten von zwei *professeurs de déclamation*, bei welchen nicht nur die bekannten klassischen autoren, sondern auch einige neuere schriftsteller zu worte kamen. So las M. Brunet z. b. in einer sitzung *Le Duel* von Ravedan vor, ein vor kurzem in Paris aufgeführtes drama, das als psychologische studie großes interesse bot.

Auch durch sonstige veranstaltungen wurde auge und ohr ergötzt: M. Fatio ließ uns mit hilfe seiner schönen photographischen aufnahmen, die durch lichtbilder weidergegeben wurden, eine ästhetische reise durch Genf und die Schweiz machen, M. Delétra führte uns auf gleiche weise in die gletscherwelt und in die volksfeste in Valais ein, und M. Baud-Bovy zeigte und erklärte gleichzeitig im museum Rath, dem bedeutendsten Genfs, die meisterwerke der maler der genfer schule.

Ich würde den bestrebungen der genfer universität aber durchaus nicht gerecht werden, wollte ich die schönen ausflüge und feste unerwähnt lassen, die das band der zusammengehörigkeit um alle mitglieder der *Cours de vacances*, seien es lehrende oder lernende, schlingen. Es sollen ja doch *ferien*kurse sein, und wer das ganze jahr hindurch gearbeitet hat, der bedarf der ferienzeit zur erholung. Das wissen die genfer herren und tragen neben dem studium sorge dafür. Die wunderbar schöne umgebung von Genf, der see mit seinem unvergleichlichen reiz bieten ja die mannigfaltigsten ziele zu ausflügen. Diese waren aber nicht nur dem naturgenuß gewidmet; sie vermittelten bald die persönliche bekanntschaft der mitglieder untereinander und mit den herren professoren, denn diese mischten sich fast immer unter die ausflügler und traten so in näheren persönlichen verkehr mit ihnen. Ich glaube, M. Zbinden, der diesjährige leiter und organisator der

ferienkurse, kannte fast jeden einzelnen, wie er auch durch seine liebenswürdigkeit alle für sich gewann.

Der Genfer see vereint an seinen ufern lieblichkeit mit der erhabenen schönheit der Alpenkette, blühendes leben der gegenwart und eine an historischen erinnerungen reiche vergangenheit, von dem zauber seiner farbentöne zu schweigen, der mich jedesmal umfing, wenn ich dort war — und alles das sollten wir kennen lernen. Wir wurden nach Ferney und Coppet geführt, nachdem wir am morgen im erläuternden vortrag in das leben Voltaires, des patriarchen von Ferney, und in die auserlesene gesellschaft, die M^me^ Staël in Coppet umringte, eingeführt worden waren.

M. Thudichum lud uns in gastfreundlichster weise in sein *Collège international* ein, das hoch am see gelegen und von prächtigen parkanlagen umgeben ist. Von der terrasse und dem *Belvedere* auf dem dache bietet es eine so herrliche aussicht auf den see, seine grünen gelände und die gipfel der berge, die vom in geheimnisvollen nebelschleier gehüllten Mont Blanc überragt werden, daß es der worte eines dichters bedürfte, um sie zu beschreiben. Er selbst, seine gemahlin und M. Ch. Thudichum, sein vater, empfingen uns unter den klängen fröhlicher musik auf dem rasen, während im schatten hoher bäume erfrischungen aller art angeboten wurden. Frische gesänge, launige toaste und die photographische aufnahme der ganzen gesellschaft erhöhten die stimmung und trugen zum gelingen des hübschen festes bei.

Ein andermal wurde eine rundfahrt um den see veranstaltet, die den ganzen tag in anspruch nahm und Chillon zum ziele hatte. Freitags hatte es in strömen geregnet, noch mitten in der nacht hatte ich den niederfallenden fluten gelauscht, aber kaum graute der morgen, so hatte der himmel ein einsehen, und als wir uns um 7 uhr früh auf unserem sonderboot versammelten, da lachte er blau auf uns nieder, und erstrahlte die liebe sonne in ihrem gewohnten glanze. Die hinfahrt ging an der küste von Savoyen entlang, die rückfahrt an der schweizer seite. Bouveret, Chillon, Montreux, wer wollte sie schildern, diese schönen orte voll poetischen zaubers, oder wer wollte das gefühl ehrfürchtigen schauers wiedergeben, das den besucher der kerker Chillons überfällt, dieser zeugen einer mit blutigen kämpfen erfüllten vergangenheit! Den ganzen tag herrschte fröhliches leben auf unserem schiffe; es bot sich reiche gelegenheit zu lebhaftem gedankenaustausch, die meisten unserer herren professoren waren ja mit uns, und freundschaftliche beziehungen wurden angeknüpft. Auch in heiteren gesängen fand die stimmung ihren ausdruck, neben den schweizer volksliedern ertönten echt deutsche übermütige weisen und die schwermütigen nationallieder der russen. Als aber der Mont Blanc bei der heimfahrt in wunderbarer klarheit aufleuchtete und in der niedergehenden sonne rosig erglänzte, da verstummten die

fröhlichen lieder, denn jeder war ergriffen von dem selten schönen schauspiel.

Den glanzpunkt aller bildete der zweitägige ausflug nach Chamonix, auf dem wir die bergriesen nicht nur aus der ferne bewundern durften, sondern unseren fuß auf den ewigen schnee selber setzen und in der überschreitung des gletschers des Bossons am ersten und der Mer de glace am zweiten tage einen einblick gewinnen konnten in die zacken und klüfte, die schlünde und grotten, in die scheinbar starren und doch beweglichen eismassen, die sich vom Mont Blanc hinabziehen in das tal von Chamonix. Zu diesem ausfluge hatte uns M. Favre, der alle sonnabendsfreuden plante, ordnete und leitete, vorbereitet, indem er ein durch zeichnungen erläutertes, anschauliches bild von der dortigen gletscherwelt gab, wie er auch unterwegs uns immer wieder versammelte, um interessante erklärungen zu geben.

Was alle unsere ausflüge so bequem und angenehm machte, war die fürsorgliche tätigkeit von M. Favre. Er nahm vorweg alle schwierigkeiten auf sich, so daß wir nur zu genießen brauchten. Dampfboot, eisenbahn und elektrische bahn standen stets zu unserer verfügung; wohin wir kamen, nach längerem oder kürzerem marsche, da war der tisch für uns gedeckt, da harrten unser die erfrischungen. M. Favre selbst, der seine heimatberge kennt und liebt wie einer, war unermündlich in seiner fürsorge für uns. Unverwüstlichen humors war er stets bereit, auf unsere unzähligen fragen zu antworten oder uns auf die schönheit der Alpennatur aufmerksam zu machen.

Für so viel schönes und interessantes, das uns geboten, wollten wir aber auch gern ein wenig von dem dank zeigen, der unsere herzen erfüllte. Das geschah durch die *fête de clôture*, die zum schluß gefeiert wurde, und zu der die teilnehmer nach den traditionen der *cours de vacances* die herren professoren mit ihren damen einladen. Dieses fest, das alle, lehrer und schüler, noch einmal, zum letzten male, versammelt, bildet einen schönen abschluß der arbeitsreichen und doch so genußfrohen wochen. Im schön mit blumen geschmückten saale empfingen wir unsere ehrengäste, darunter auch M^me^ Bouvier. Ernste und humoristische trinksprüche würzten das mahl, auch ein launiges gedicht in französischen knittelversen fehlte nicht, in dem jeder der herren professoren mit den aus den stunden bekannten eigentümlichkeiten charakterisirt wurde. Es erregte allerseits ganz besonderes wohlgefallen. Danach folgten vorträge aller art: gesänge, deklamationen in verschiedenen sprachen, musikalische vorträge, ein lustspiel, nationaltänze und -lieder, sogar ein marionettentheater trat auf, kurz, die nationalitäten wetteiferten, zu bieten, was sie vermochten. Fröhlicher tanz beschloß den abend, und es soll nicht weit von tagesanbruch gewesen sein, als die letzten festteilnehmer sich nach hause begaben.

Nun hieß es, abschied nehmen von den liebgewordenen räumen der universität; von den kollegen aus weiter ferne, denen man in gemeinsamer arbeit und erholung näher getreten war; von den herren professoren, die uns in opferwilliger hingabe den größten teil ihrer mußezeit gewidmet hatten. Da wurde manch kräftiger händedruck ausgetauscht, da erklangen immer wieder warme dankesworte und wehmütige abschiedsgrüße neben dem hoffnungsfrohen wunsch: „Auf wiedersehen bei einem anderen ferienkursus in Genf."

Möchte recht vielen meiner kollegen und kolleginnen derselbe genuß in den genfer *cours de vacances* zu teil werden, den ich dort gehabt!

*Düsseldorf.* Berta Steinike.

# BESPRECHUNGEN.

*Einsprachige schulausgaben: Molière und Shakespeare.*

1. *Collection Teubner*, publiée à l'usage de l'enseignement secondaire par F. Dörr, H. P. Junker, M. Walter. 1. Molière, *L'Avare*. Comédie publiée et annotée en collaboration avec H. P. Junker par Henri Bornecque, docteur-ès-lettres, professeur à l'université de Lille. Leipzig et Berlin, B. G. Teubner. 1904. Mit zwei illustrationen. 89 s. Text und 52 s. Notes. Geb. m. 1,20.
2. *Teubner's School Texts.* Standard English Authors. General editors F. Dörr, H. P. Junker, M. Walter. 1. Shakespeare, *Julius Cæsar.* With the assistance of H. P. Junker, Ph. D., edited by Frederic W. Moorman, B. A., Ph. D., assistant professor in the university of Leeds. Leipzig and Berlin, B. G. Teubner. 1905. Mit einem bildnis des dichters. 91 s. Text und 66 s. Notes. Geb. m. 1,20.
3.[1] *Neusprachliche reformbibliothek.* Herausgeber: dir. dr. Bernhard Hubert und dr. Max Fr. Mann. 10. band. Molière, *L'Avare.* Annoté par Ernst Müller, directeur et docteur en phil. Leipzig, Roßberg. 1902. 88 s. Texte und 102 s. Annotations. Geb. m. 1,80.
4.[1] *Neusprachliche reformbibliothek.* 5. band. William Shakespeare, *The Tragedy of Julius Cæsar.* With introduction, notes, and glossary by Max Friedrich Mann, Ph. D., M. A. Leipzig, Roßberg. 1902. Mit einem bildnis des dichters. 86 s. Text und 56 s. Notes. Geb. m. 1,80.
5. *Velhagen & Klasings reformausgaben mit fremdsprachlichen anmerkungen.* Nr. 14. Molière, *L'Avare.* Comédie en cinq actes. Edition à l'usage des écoles par dr. W. Scheffler, professeur à Dresde, et dr. J. Combes, à Paris. Biographie et Notice par M. René Riegel, licencié ès lettres. Avec 8 illustrations. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1905. XVIII s. Biographie und Notice, 99 s. Texte, 41 s. Commentaire. Geb. m. 0,90.
6. *Weidmannsche sammlung französischer und englischer schriftsteller.* Molière, *Le Misanthrope.* Comédie. Analyse, étude et commentaire par Henri Bernard, agrégé des lettres, professeur au Lycée Carnot, à Paris. Berlin, Weidmann. 1904. 76 s. Texte, 58 s. Analyse, étude et commentaire. Geb. m. 1,50.

[1] Unlieb verspätet. *D. red.*

1 und 2. Von der neuesten, von Dörr, Junker und Walter herausgegebenen sammlung französischer und englischer schulausgaben (*Collection Teubner* und *Teubner's School Texts*) liegen hier die beiden ersten bändchen vor. Neu ist an dieser sammlung zunächst, daß *grundsätzlich* bei jeder ausgabe zwei bearbeiter, ein deutscher und ein fremder, zusammenwirken. Es ist mir nicht zweifelhaft, daß die herausgeber damit den einzigen weg beschritten haben, der bei der herstellung einsprachiger schulausgaben wirklich zum ziele führen und ein nach jeder seite hin befriedigendes resultat ergeben kann. Wir müssen bei diesen ausgaben für den kommentar sowohl wie für alle einleitenden ausführungen unbedingt mustergültige sprache fordern; darum ist es unerläßlich, die bearbeitung in die hand eines ausländers zu legen. Ein deutscher wird diese arbeit nur in dem sehr seltenen falle, daß er die fremde sprache wie seine eigene beherrscht, in völlig einwandfreier weise leisten können. Daß die bloße durchsicht von seiten eines ausländers dem von einem deutschen geschriebenen nicht den geist der sprache einzuhauchen vermag, ja, daß sie nicht einmal eine sichere gewähr für äußerlich korrektes französisch und englisch bietet, das hat die erfahrung zur genüge gelehrt. Andererseits aber kann nur der in der unterrichtspraxis stehende deutsche lehrer, niemals der ausländer, die bedürfnisse des deutschen schulunterrichts richtig beurteilen; nur er weiß, was für den deutschen schüler der erklärung bedarf, was an kenntnissen vorausgesetzt, an schwierigkeiten geboten werden kann, und worauf es uns im unterricht ankommt. Ihm fällt also die wichtige aufgabe zu, dem fremden bearbeiter als ständiger berater und stets wachsamer anwalt der interessen unserer schüler zur seite zu stehen. Daß bei einem so gearteten zusammenarbeiten eines deutschen und eines ausländers, wenn beide ihrer aufgabe gewachsen sind, in der tat vortreffliches geleistet werden kann, davon legen die beiden vorliegenden bändchen das beste zeugnis ab.

Die *Avare*-ausgabe von Bornecque-Junker bringt zunächst auf acht seiten in klarer und einfacher darstellung eine einleitung, die folgende abschnitte umfaßt: 1. *Analyse de l'Avare* (kurze inhaltsangabe der einzelnen szenen). 2. *Action de l'Avare* (kurzer überblick über die gesamthandlung). 3. *Les Caractères de l'Avare.* 4. *Originalité et succès de l'Avare.* 5. *Vie de Molière.* In gleich gediegener und dem zwecke angepaßter weise belehrt die *Introduction to Julius Cæsar* über erste veröffentlichung und vermutliche entstehungszeit des dramas, frühere dramatisirungen des stoffes, quelle und titel des stückes und die charaktere der hauptpersonen; ferner über sprache, metrum, reim, *run-on verses*, wortspiele, gang der handlung. Daran schließt sich ein kurzer abschnitt *Contents of the Scenes and Plot Construction.* Leider fehlt das leben des dichters.[1]

[1] Es erscheint ein besonderes bändchen von Moorman: *Shakespeare.* *D. red.*

Die kommentare der beiden ausgaben weichen in einem wesentlichen punkte von denjenigen der Roßbergschen reformbibliothek ab: sie sollen nicht, wie diese, „zugleich die präparation und das spezialwörterbuchs ersetzen". So sehr ich nun im allgemeinen dieses prinzip der Roßbergschen sammlung billige, so kann ich doch seine anwendung auf ausgaben poetischer meisterwerke wie der vorliegenden nicht gutheißen. Daß bei der lektüre eines Shakespeareschen oder Molièreschen dramas auch die vokabelkenntnis des schülers eine erweiterung erfährt, ist natürlich und ist uns für die erreichung des gesamtziels des neusprachlichen unterrichts sehr erwünscht. Aber der eigentliche zweck dieser lektüre ist doch das verständnis des werkes, das erfassen seines stofflichen, gedanklichen und poetischen gehalts, und dieses verhältnis sollten auch die kommentare zum ausdruck bringen und den schülern vor augen stellen. Sie sollten sich also die vermittelung eines möglichst vollkommenen verständnisses der dichtung nach form und inhalt zum ziele setzen, die bloße worterklärung aber, als der würde dieser poetischen lektüre wenig angemessen, beiseite lassen. Die bearbeiter der beiden Teubnerschen ausgaben haben dies ziel vor augen gehabt, und was sie dem schüler bieten, verdient vollste anerkennung. Die sprachlichen anmerkungen gelten im wesentlichen den abweichungen vom modernen sprachgebrauch und der erklärung schwieriger stellen. Zu sachlichen erläuterungen gibt das englische drama mit seiner geschichtlichen grundlage naturgemäß mehr anlaß als das französische. Auch auszüge aus Plutarch bietet Moorman reichlich, und sie sind willkommen, weil sie das inhaltliche und vielfach auch das sprachliche verständnis der betreffenden stellen des dramas vermitteln helfen, also in gewissem sinne eine erläuterung zu denselben bilden. Endlich aber hat Moorman an vielen stellen (so 8, 25; 10, 1; 10, 4; 15, 20/1) schätzenswerte hinweise auf den inhalt und gedankengang des dialogs, das verhalten der einzelnen personen, die motive ihres handelns u. dgl. m., bemerkungen, die wesentlich dazu beitragen werden, dem schüler das verständnis der dichtung zu erschließen. — Über den kommentar zum *Avare* vergleiche auch 3.

Den *Notes explicatives* stellen Bornecque-Junker *Observations grammaticales générales* ($1^1/_2$ seiten bemerkungen über den sprachgebrauch der zeit) und ein (4 seiten umfassendes) *Lexique* voraus. Letzteres enthält die erklärung solcher wörter, die in einem von dem heutigen sprachgebrauch abweichenden sinne *mehrfach* in dem drama vorkommen, außerdem aber *des renseignements généraux en dehors des observations grammaticales*. Dieses *Lexique* will mir nicht praktisch erscheinen. Wenn der schüler im text auf ein ihm unbekanntes oder in dem betreffenden zusammenhang unverständliches wort stößt, so weiß er ja nicht, ob es in einem veralteten oder modernen sinne gebraucht ist, auch nicht, ob es in diesem sinne mehrmals oder nur

einmal im drama vorkommt. Er wird es also zuerst in den *Notes*, dann im *Lexique* suchen müssen, und erst, wenn er es auch da nicht findet, zum wörterbuch greifen können. Das ist eine unnütze erschwerung seiner arbeit. Ich möchte den herausgebern vorschlagen, in einer neuen auflage das *Lexique* in seine so wie so recht ungleichartigen bestandteile aufzulösen, die vokabeln in den kommentar einzureihen, die bemerkungen über einzelne präpositionen, konjunktionen, pronomina und das wort *amour* unter die *Observations grammaticales* aufzunehmen, den artikel *costume* aber, vielleicht auch *monnaies*, als einzigen überrest des *Lexique* fortbestehen zu lassen. Dasselbe ist von dem kleinen *Glossary* der *Cæsar*-ausgabe zu sagen; auch dieses wird es sich empfehlen in den *Notes* verschwinden zu lassen. In der *Cæsar*-ausgabe habe ich übrigens vergebens die *Grammatical Notes* gesucht, auf die doch in den *Notes* (s. 14, 7) verwiesen wird. Sollten sie ursprünglich geplant gewesen, dann aber gestrichen worden sein? Das wäre zu bedauern, denn wie in der *Avare*-ausgabe, so wären auch hier einige bemerkungen über den sprachgebrauch des dichters eine erwünschte zugabe.[1] — Am schluß bringt jeder der beiden kommentare einen index zu den anmerkungen, der englische außerdem einen *Index to Proper Names* mit guter aussprachebezeichnung.

Daß die beiden ausgaben auch von solchen fachgenossen mit vorteil benutzt werden können, die die worterklärung in der fremden sprache nicht pflegen und ihre schüler nicht mit einsprachigen wörterbüchern arbeiten lassen, möge noch ausdrücklich ausgesprochen werden.

3 und 4. In den beiden folgenden ausgaben sind die kommentare nach dem schon erwähnten plane der Roßbergschen reformbibliothek bearbeitet. Ich gehe auf diese einrichtung hier nicht näher ein; ebensowenig auf die frage, inwieweit es möglich oder methodisch richtig ist, die bedeutung eines wortes durch umschreibung in der fremden sprache zu vermitteln.

3. Die *Avare*-ausgabe von Müller bringt in der einleitung (*Vie et Œuvres de Molière*) eine kurze biographie und charakteristik des dichters und ein paar bemerkungen über die quellen des *Avare*. Der kommentar ist sehr umfangreich (102 seiten) und eingehend, aber ich fürchte, daß die mühe, die der herausgeber darauf verwandt hat, ihm nicht gedankt werden kann. Offenbar ist er sich nicht völlig klar gewesen über die aufgabe, die er als erklärer zu lösen hatte, und die darin besteht, dem schüler die worte des dichters *verstehen* zu helfen, nicht darin, sie durch andere, leichter verständliche zu *ersetzen*. Das letztere aber tut M. überall, wo er glaubt, daß das verständnis einer stelle dem schüler schwierigkeiten bereiten werde; und sehr oft ersetzt er den ausdruck des dichters nicht durch einen, sondern durch zwei, drei, vier andere. Folgende stellen mögen dieses verfahren zeigen:

[1] Sie finden sich in dem bändchen Moormans. *D. red.*

S. 2, 19: SOUPÇONNEZ-MOI DE TOUT PLUTÔT QUE DE MANQUER À CE QUE JE VOUS DOIS: *ayez une mauvaise opinion de moi, croyez-moi capable de tout, mais ne croyez pas que j'aie manqué à mon amour envers vous, que je n'aie pas tenu ma parole.* S. 3, 10: JE TROUVE EN VOTRE PERSONNE DE QUOI AVOIR RAISON AUX CHOSES QUE JE FAIS POUR VOUS: *en prenant votre personne en considération, je crois avoir beaucoup ou assez de raisons de faire ce que je fais pour vous.* S. 4, 29: IL N'Y A RIEN DE SI IMPERTINENT ET DE SI RIDICULE QU'ON NE FASSE AVALER LORSQU'ON L'ASSAISONNE EN LOUANGE *veut dire: les plus fins croient les choses les plus absurdes et les plus ridicules, quand on en parle en y ajoutant un peu de louange.* Durch diese umschreibungen lenkt der herausgeber den schüler geradezu von den worten des dichters ab und veranlaßt ihn, statt mit ihnen sich mit dem zu beschäftigen, das durchzudenken, was er selbst an ihre stelle gesetzt hat. Man halte neben diese umschreibungen die erläuterungen von Bornecque-Junker zu den angeführten stellen: S. 2, 19 (B.-J. s. 4, 3): PLUTÔT QUE DE MANQUER. *La phrase complète et régulière serait:* PLUTÔT QUE DE ME SOUPÇONNER DE MANQUER. S. 3, 10 (B.-J. s. 4, 27): DE QUOI AVOIR RAISON. *Comprenez:* DES MOTIFS POUR ME DONNER RAISON. S. 4, 29 (B.-J. s. 6, 10): ASSAISONNE EN LOUANGES = ASSAISONNE DE MANIÈRE À LE TOURNER EN LOUANGES.

Das zuviel, das schon bei den angeführten stellen zu tadeln war, macht sich überhaupt in dem kommentar sehr störend bemerkbar. Der herausgeber kann sich nicht genug tun im erklären, und so erscheint in vielen szenen fast jede zeile mit einer kürzeren oder längeren anmerkung beschwert. Wie dorngestrüpp schlingen sich dem schüler alle diese anmerkungen um die füße, ihn am rüstigen vorwärtsschreiten hindernd und zugleich seine aufmerksamkeit beständig ablenkend. Viel zu viel geschieht schon in der worterklärung. Ich verzeichne an wörtern und ausdrücken, deren kenntnis bei schülern, die Molière lesen, vorausgesetzt werden muß, allein aus der ersten szene des ersten aktes folgende: CUISINIER, SOUPIRER (= *pousser des soupirs!*), SE REPENTIR, À VOUS DIRE VRAI, À LA FOIS, REPROCHE, FROIDEUR, CRIMINEL, SEXE, FONT CONNAÎTRE, PREUVE, À TOUTE HEURE, PÉRIL, RISQUER, NÉGLIGER, PRENDRE SOIN, TOUT LE MONDE, AVARICE, IMPATIENCE, DÉFAUT, EN CAS QUE, SERVANTE, OPPOSÉ, SE RETIRER. Ebenso geschieht in der erklärung von textstellen viel überflüssiges: S. 4, 5: (SI J'EN PARLE AINSI) DEVANT VOUS: *en votre présence.* S. 4, 6: SUR CE CHAPITRE (ON N'EN PEUT PAS DIRE DE BIEN): *sur ce point, sous ce rapport, par rapport à lui.* S. 4, 17: POUR M'INTRODUIRE À SON SERVICE: *pour entrer à son service.* Ganze sätze, die der schüler ohne weiteres versteht, werden erläutert: S. 2, 18: NE ME FAITES PAS CE TORT DE JUGER DE MOI PAR LES AUTRES: *vous m'affligez, vous me causez de la douleur si vous me jugez selon les autres.* S. 2, 24: TOUS LES HOMMES SONT SEMBLABLES PAR LES PAROLES: *tous les hommes se ressemblent si l'on ne considère que leurs paroles.* Dabei kommt es denn auch vor, daß der sinn durch die umschreibung

eher verdunkelt als geklärt wird: S. 4, 31: LA SINCÉRITÉ SOUFFRE UN PEU AU MÉTIER QUE JE FAIS: *l'honnêteté souffre un peu au point de vue de ce que je fais pour vous*. Auch an irreführenden oder geradezu unrichtigen erklärungen fehlt es nicht: S. 2, 5: JE M'Y SENS ENTRAÎNER PAR UNE TROP DOUCE PUISSANCE: *la puissance qui me pousse à agir ainsi est trop grande* (es ist wirklich von „süßer", nicht von großer gewalt die rede!). S. 3, 16: CETTE GÉNÉROSITÉ SURPRENANTE (QUI VOUS FIT RISQUER VOTRE VIE): *action héroïque* (gesinnung, nicht handlung!). S. 3, 33: MÉRITER: *obtenir* (neben *être digne de qch.*). S. 4, 4: AUTORISER: *rendre possible* (neben *justifier, approuver*). S. 4, 16: ADROITES COMPLAISANCES: *les désirs, les moyens de plaire employés avec adresse* (*moyens* ist zutreffend, *désirs* nicht!).

Nach dem gesagten kann ich die Müllersche ausgabe des *Avare* für die klassenlektüre nicht empfehlen.

4. Entschieden brauchbarer ist die *Cæsar*-ausgabe von Mann. Zwar ist die einleitende biographie des dichters nicht ganz einwandfrei. Man merkt ihr, obwohl sie im übrigen in gutem englisch geschrieben ist, doch hier und da den deutschen verfasser an. Auch inhaltlich enthält sie einiges unangemessene. Namen wie Lily und Drayton bedeuten dem schüler nichts. Und was soll er mit einer stelle wie dieser anfangen: *His sonnets have given rise to much discussion, but the problems involved lie beyond school, and we need only say that they are amongst the most famous debatable points in the history of literature*? Indessen, was die hauptsache ist: der kommentar ist eine gute arbeit. Er hat nicht die bei dem vorigen gerügten textumschreibungen. Die sachlichen anmerkungen (auch die zitate aus Plutarch) sind spärlicher als bei Moorman, aber hinreichend. Die erklärungen der wörter sind kurz, bestimmt und im allgemeinen zutreffend. Auch das rechte maß ist besser eingehalten als bei Müller. Manche streichung wäre freilich auch hier noch angebracht. So ist es nicht nötig, jede abweichung vom modernen sprachgebrauch (in I 1 z. b. *you ought not walk, labouring day, pass the streets, of your sort, Tiber banks* u. a.) zu verzeichnen. — Den erläuterungen gehen voraus *Notes on the 'Dramatis Personae'* (*Ligarius* lautet *ligēriɔs*, nicht *ligɛ́riɔs*!); am schluß steht ein *Glossary*, d. h. ein index zu den anmerkungen. — Bei der aussprachebezeichnung ist dem zischlaut in *measure* entsprechend die konsonantenverbindung in *judge* durch *dzh* (statt *dsh*) wiederzugeben.

5. Die dritte der oben angeführten *Avare*-ausgaben ist das werk dreier bearbeiter, eines deutschen und zweier franzosen. Aber man hat den eindruck, als ob der deutsche mitarbeiter seinen einfluß nicht mit dem wünschenswerten nachdruck in dem oben gekennzeichneten sinne geltend gemacht habe. Die von Riegel verfaßte frisch geschriebene und wertvolle einleitung (*Biographie de Molière* und *Notice sur l'Avare*: bemerkungen über handlung, personen, quellen usw.) ist doch weder inhaltlich noch sprachlich in allen teilen einfach und

leicht genug, um anders als bruchstückweise bei der schullektüre des dramas verwendet zu werden. Auch der kommentar läßt es mehrfach an der wünschenswerten einfachheit und durchsichtigkeit der erklärungen fehlen; so s. 4, 5: *la périphrase* (CE QUE JE VOUS DOIS für MON DEVOIR) *a encore l'avantage de mettre l'idée en évidence.* S. 4, 10: CE N'EST QUE LES ACTIONS. *On emploie encore aujourd'hui* CE *avec le singulier du verbe* ÊTRE *dans le but de faire ressortir le substantif au pluriel qui vient ensuite* (eine schwierige anmerkung zu einer sache, die gar keiner anmerkung bedarf). S. 4, 17: *le mot* OUTRAGE *implique l'idée d'une injure atroce, d'une flagrante injustice.* Doch sind es nicht allzu viele anmerkungen, die solche schwierigkeiten enthalten, und sie werden nicht hindern, daß die ausgabe in der schule gebraucht und mit nutzen gebraucht werde. Denn der kommentar ist im übrigen mit verständnis und geschick bearbeitet. Die verfasser lassen die worterklärung im allgemeinen beiseite, nehmen also in dieser beziehung im wesentlichen den gleichen standpunkt ein, wie Bornecque-Junker. Aber sie dehnen die sprachlichen anmerkungen insofern weiter aus, als sie (wie in den obigen beispielen) auch solche erscheinungen besprechen, die noch dem modernen französisch angehören; dabei läuft denn auch einmal entbehrliches mit unter, wie die anmerkungen zu s. 3, 5 (EST-CE DU REGRET) oder s. 3, 20 (FROIDEUR *employé au figuré*). — Wie die Teubnersche, so kann auch diese ausgabe des *Avare* neben einem französisch-deutschen wörterbuch benutzt werden.

6. Die ausgabe des *Misanthrope* von Bernard dürfte für die klassenlektüre nur unter besonders günstigen verhältnissen in betracht kommen. Der französische herausgeber hat einen trefflichen kommentar geliefert, der für den kenner der sprache sehr lehrreich und interessant, für unsere schüler aber im ganzen nicht elementar genug gehalten ist und im einzelnen (man vgl. akt I, szene 1, vers 14, 34, 48, 68...) zu viele schwierigkeiten bietet. Der verfasser sagt denn auch selbst von seiner ausgabe am schluß der vorrede: *Je l'offre aux étudiants déjà assez familiarisés avec la langue française pour désirer entrer dans une étude un peu approfondie d'un texte; je l'offre surtout aux professeurs, qui y trouveront, j'ose l'espérer, quelques utiles indications.* Dem lehrer kann in der tat diese ausgabe als ein hilfsmittel bei eigener lektüre oder bei der präparation aufs wärmste empfohlen werden.

*Aschersleben.* Dr. HERMANN BÜTTNER.

---

O. BOERNER und CL. PILZ, *Lehrbuch der französischen sprache für präparandenanstalten und seminare.* Ausgabe F. II. teil (oberstufe). Leipzig, B. G. Teubner. 1903. 163 s. und wörterbuch 140 s. M. 3,20.

O. BOERNER und FR. SCHMITZ, *Oberstufe zum lehrbuch der französischen sprache.* Ausgabe D. Für preußische realanstalten, reformschulen

und ähnliche schulgattungen. Leipzig, B. G. Teubner. 1903. 242 s. und wörterbuch 155 s. M. 3,60.

In der oberstufe der ausgabe F wird auf den ersten teil, die elementarstufe, nicht zurückgewiesen, damit das buch auch nach anderen auf der unterstufe gebrauchten werken benutzt werden kann; doch ist die anordnung dieselbe wie dort. Es legt besonderen wert auf die hier gewiß sehr wichtige lektüre und bietet für diesen zweck eine reichhaltige auswahl guter texte, die freilich zum teil für seminaristen ihre schwierigkeit haben werden. Dem französischen lesestück folgt jedesmal ein *Thème*, und zwar ein zusammenhängendes stück, und dann einzelsätze, letztere aber nicht in allen lektionen. Über die einzelsätze brauche ich nichts weiter zu sagen, aber auch hinsichtlich der zusammenhängenden stücke zum übersetzen aus der muttersprache, über deren wichtigkeit auf der oberstufe nach der meinung der verfasser kein zweifel ist, bin ich anderer ansicht. Den übersetzungsübungen folgt eine konversation, bestehend in französischen fragen aus dem inhalt der lesestücke, sowie unter dem titel *Compositions* eine anleitung zu freien arbeiten, themata mit mehr oder weniger ausgeführtem „plan". Neben den geschickt gewählten lesestücken gefällt mir dieser teil am besten. Nach einigen gedichten folgt als abteilung B *La France, Histoire, Géographie, Organisation politique et administrative*, ein teil, der in hohem grade geeignet ist, die schüler mit land und leuten, sitten und einrichtungen unseres nachbarvolkes bekannt zu machen und so zu besserem verständnis und unparteiischer würdigung der eigenart der franzosen anzuleiten. Leider wird von s. 113 an der druck so klein, wie es für ein schulbuch unerlaubt ist. Vortrefflich ausgeführte pläne und ansichten sind dem buche beigegeben.

Dieselbe anordnung findet sich in ausgabe D, welche eine gründliche umarbeitung von C für real- und reformschulen darstellt; nur sind hier die *Thèmes* in einen anhang verwiesen, so daß eine verwendung des buches auch nach der reformmethode ermöglicht ist. Wie in F, so sind auch hier die lesestücke sorgfältig ausgewählt und bieten reichlichen stoff. Die *Questionnaires* sind mit recht fortgefallen; die *Exercices* geben ja hinreichende gelegenheit zu sprechübungen, wozu noch die zusammenhängende besprechung der Hölzelschen bilder von der wohnung und der großstadt kommt. Der anhang *La France*, wie bei F, ist, wie hier bemerkt sei, auch einzeln (für 80 pf.) käuflich und kann als reichhaltiges realienbuch dienen. Sehr angenehm überrascht in dem nach des verfassers ausdrücklicher bemerkung auf dem standpunkte der gemäßigten, vermittelnden reform stehenden buche ein anhang von gedichten in phonetischer umschrift aus Passy und Rambeau, *Chrestomathie française*. Das buch wird, wie die anderen ausgaben Boerners, seinen weg machen.

*Buchners lehrmittel für den französischen unterricht.*

A. RUCH, *Übungsbuch für die mittelstufe.* Ausgabe A, für gymnasien, realgymnasien und oberrealschulen. 2. auflage. Bamberg, Buchners verlag. 1905. 150 s.

A. RUCH und G. RUPPRECHT, *Übungsbuch für die mittelstufe.* Ausgabe für realschulen. Daselbst. 1905. 126 s.

Es ist auffallend, daß in diesen beiden trefflichen übungsbüchern die stücke zum übersetzen aus dem deutschen einen so großen raum einnehmen, da doch von dem verfasser (oder den verfassern) selbst so schön gezeigt wird, wie das übersetzen zur einübung der grammatischen erscheinungen überflüssig wird. Gerade die dahin zielenden übungen sind die hauptsache an dem buche. Wie einfach und wie sicher wird der schüler in der abänderung der partizipien geübt, dadurch, daß diese innerhalb der französischen sätze in klammern kursiv gedruckt sind und, wo es nötig ist, vom schüler abgeändert werden müssen! Hier können die zweifler auch lernen, wie die unregelmäßigen verben in allen formen sich sicher ohne das deutsche einprägen lassen. Anleitung zur selbstbildung von sätzen, in denen eine grammatische regel zur anschauung kommen soll, wird gegeben, fragen sind zu beantworten, und, was sehr der nachahmung zu empfehlen ist, die schüler haben selbst fragen zu stellen, indem ihnen im anschluß an die lesestücke die antworten gegeben sind: *«A quelles questions ferait-on les réponses suivantes?» «Formez des questions à l'aide des mots interrogatifs suivants en ajoutant les réponses»*, z. b.: *De qui (histoire ... raconter)?* usw. Bei konsequenter durchführung dieser methode werden in der tat die deutschen stücke überflüssig. In der ausgabe für realschulen sind diese anweisungen zahlreicher als in der ausgabe A. Warum sind sie für die bei A genannten anstalten spärlicher? Dort ist besonderer wert auf die selbständige bildung von sätzen gelegt, zumal bei den unregelmäßigen verben. Besprochen werden in beiden ausgaben die Hölzelschen bilder von dem gebirge und der stadt in zusammenhängender darstellung.

J. HUG, *Kleine französische laut- und leseschule mit phonetischen erläuterungen.* Zürich, Orell Füßli. 1905. XII und 52 s. M. 1,30.

Das praktische büchlein, das mit einem begleitworte von professor A. André zu Lausanne versehen ist, ist wirklich eine erscheinung, die einem freude macht. Mit recht ist der verfasser der ansicht, daß nur durch planmäßige laut- und sprechgymnastik eine sichere grundlage für die korrekte aussprache geschaffen werden kann. Daher geht er naturgemäß von dem einzellaut aus, der sorgfältig zu artikuliren und bis zu völliger beherrschung zu üben ist. Das büchlein zerfällt in drei teile; im ersten teil wird der laut als solcher behandelt, im zweiten der laut und seine verbindungen im worte, und im dritten die aussprache im satze. Theorie und praxis sind insofern getrennt, als auf der linken seite sich die theoretischen regeln befinden, während auf

der rechten seite die praktischen übungen gegenübergestellt sind. So wird neben der notwendigen trennung doch zugleich die wünschenswerte einheit erreicht. Nicht ganz klar drückt sich der verfasser hinsichtlich des gebrauches des buches aus, wenn er sagt: „Je nach den verhältnissen der klasse werden fünf bis zehn minuten jeder französischstunde (*sic!*) für praktische übungen — chor- und einzellesen — verwendet.“ Hier möchte ich den ausdruck „lesen“ beanstanden. Wichtig ist es, daß die laute ganz unabhängig vom buchstaben geübt werden, also nicht lesen, sondern sprechen, und zwar nachsprechen, womöglich unter zuhilfenahme einer lauttafel. Leider verwendet der verfasser „aus praktischen gründen“ die lautschrift nicht; gerade praktische gründe hätten ihn zum gebrauch derselben veranlassen sollen. Die darstellung der einzellaute ist durchaus korrekt und klar, nur bei dem sogenannten *n mouillé* hätte er die bildung noch deutlicher machen müssen, denn mit *n* und *y* ist es doch nicht getan. Daß bei jedem laut auf die in seiner heimat am meisten vorkommenden aussprachefehler hingewiesen und anweisung zu deren vermeidung gegeben wird, ist sehr zu loben; freilich kommen dabei nur die schweizerischen, hier und da auch süddeutsche dialekte in betracht, trotzdem sind die betreffenden ausführungen auch für andere deutsche interessant und lehrreich. Auffallend ist, daß gar nichts über das fehlen des stimmverschlusses gesagt wird, der freilich auch im süddeutschen vielfach schwindet. Bei den kurzen bemerkungen über lesen und vortragen der poesie hätte das rhythmische prinzip näher beleuchtet werden können. Alles in allem: ein büchlein, das eine fülle von anregung und belehrung bietet und besonders jüngeren lehrern und studirenden warm zu empfehlen ist.

*Weilburg.* A. Gundlach.

---

*Englische und französische schriftsteller der neueren zeit.* Für schule und haus herausgegeben von J. Klapperich.

XXVI. bändchen: *Historical Scenes and Sketches from the History of England* by T. B. Macaulay. Ausgewählt und für den schulgebrauch erklärt von prof. dr. J. Klapperich. Mit zwei kärtchen. Glogau, Carl Flemming. 1903. VII und 117 s. (text 94 s., anmerkungen 23 s.). M. 1,60.

Von tag zu tag schwillt die flut der schriftsteller-schulausgaben, mit denen der lehrer der neueren sprachen überschüttet wird, immer höher an, und wenn die fabrikation in demselben tempo und maße weitergeht, so wird die zeit nicht ferne sein, wo selbst der neuphilologe, welcher aus sachlichem interesse bemüht ist, auf dem laufenden zu bleiben, rat- und hilflos vor der ins ungemessene gewachsenen überproduktion steht, um sich schließlich gleichgiltig von allen neuerscheinungen abzuwenden — zum schaden der sache.

Heute muß leider gesagt werden, daß ein großer teil aller neuen schulausgaben seine geburt wohl nicht dem wunsche des herausgebers verdankt, durch eine wertvolle, mit liebevoller hingabe und sachlichem verständnis für die bedürfnisse der schule vorbereitete neuerscheinung das bereits zur verfügung stehende material zu bereichern. Der hauptgrund liegt meines erachtens in kaufmännisch-spekulativen erwägungen: die neuphilologischen verlagsbuchhandlungen suchen bei der scharfen konkurrenz auch auf diesem gebiete sich gegenseitig zu überbieten; hat eine ausgabe einigen erfolg gehabt, so erscheint sie flugs auch bei dem zweiten, dritten usw. verlage, „um einem lebhaft empfundenen bedürfnisse abzuhelfen"; hat eine sammlung historischen, biographischen, novellistischen oder sonst eines anderen charakters leser gefunden, so ist es nicht allzu mühsam, eine stattliche reihe ähnlicher sammlungen durch auslassungen, umänderungen, hinzufügungen und ähnliche umarbeitungen aus dem urei entstehen zu lassen; darauf folgt dann bald die parallelausgabe in der anderen modernen fremdsprache.

Es würde recht interessant sein, von diesen gesichtspunkten aus einmal dem betrieb einiger derartiger schulausgabenfabriken näherzutreten.

So erscheint es mir durchaus gerechtfertigt, ja geboten, wenn der lehrer einer neuen schriftstellerausgabe mißtrauisch entgegentritt, und *ein* zweck dieser zeilen wäre erfüllt, wenn durch sie der geist der kritik und der abwehr bei den fachgenossen gestärkt und geschärft würde, denn nur auf diesem wege und durch vieler hilfe kann ein der sturmflut stillstand gebietender damm erbaut werden.

Doch man darf das kind nicht mit dem bade ausschütten.

Wir besitzen von Macaulays *History of England* gewiß schon eine stattliche reihe von schulausgaben, und doch zeigt die vorliegende ausgabe von Klapperich durchaus eine eigenart, die sie von anderen unterscheidet, und ein selbständiges gepräge; in diesen eigenschaften erkenne ich die daseinsberechtigung der ausgabe. Der herausgeber hat sich die aufgabe gestellt, dem schüler ein bild Englands von der zweiten hälfte des 17. bis in den beginn des 18. jahrhunderts zu geben. Er löst sie durch eine glückliche verbindung historischer und kulturgeschichtlicher elemente. Die historischen abschnitte, von denen mehrere bisher in schulausgaben noch nicht erschienen sind, behandeln: 1. *The Duke of Monmouth*: a) *Landing and reception in the west of England;* b) *The battle of Sedgemoor;* c) *Execution of Monmouth.* 2. *William of Orange*: a) *Early life and character;* b) *Landing of the prince of Orangé;* c) *The revolution of 1688;* d) *The battle of the Boyne;* e) *Unpopularity of William;* f) *Death of William.* Kurze vorreden (in englischer sprache) stellen, wo es notwendig ist, den zusammenhang her. Wer diese kapitel der englischen geschichte in Macaulays fesselnder darstellung gelesen hat, wird gewiß zugeben, daß sie in

vorzüglicher weise geeignet sind, das interesse der schüler der oberstufe unserer höheren lehranstalten zu erwecken und festzuhalten. Von einem großen politischen hintergrund heben sich die gestalten des herzogs Monmouth und Wilhelms von Oranien wirksam ab; erweckt das schicksal des ersteren hauptsächlich das mitgefühl des schülers, so lösen des prinzen von Oranien leben, charakter und taten die dem jugendlichen alter so gemäßen gefühle männlicher größe und heldenhaftigkeit aus.

Die kulturhistorische belehrung wird übermittelt durch die kapitel: 1. *Manners of the seventeenth century*: a) *The court;* b) *The coffee-houses.* 2. *Travelling in the seventeenth century*: a) *Badness of the roads;* b) *Stage-coaches;* c) *Highwaymen.*

Die anmerkungen sind fast ausschließlich sachlicher art und zutreffend; manche könnten ohne schaden wegbleiben, so z. b. zu s. 7, 6 über *Lords and Commons*, zu s. 40, 9 über *Te Deum*, zu s. 73, 34 über *Brest*; aufklärung wäre dagegen erwünscht zu s. 18, 10—15 über *Dumbarton's regiment*, zu s. 18, 24—28 über Churchills siege, zu s. 34, 3 über *Margaret of Salisbury*, zu s. 51, 16 über die familie Courtenay, zu s. 72, 9 über *white flag*, zu s. 83, 36 über *fops* (vgl. s. 84, 7), zu s. 84, 3—5 über den anzug der stutzer.

Einer zweiten auflage sollte durchaus ein index der aussprachebezeichnung der eigennamen hinzugefügt werden, erwünscht wäre die beigabe einer regententafel, wodurch viele zerstreute anmerkungen überflüssig gemacht würden.

Zum druckfehlerverzeichnis (s. 117) ist nachzutragen: s. 56, 12 *aws* für *laws*, s. 67, 4 *amost* für *almost*, s. 71, 37 *i* von *inevitable* in falscher zeile, s. 116, anm. zu s. 88, 25 statt *s. anm. 63, 12: 63, 11*, s. 59, vorrede, letzter abschnitt, wird *next year* erst verständlich durch die nachzutragende jahresangabe.

Druck und ausstattung entsprechen allen hygienischen anforderungen.

Die ausgabe, die referent bereits zweimal im unterricht benutzt hat (in obersekunda des reformrealgymnasiums, in prima des reformgymnasiums [fakultativ]), hat sich durchaus bewährt; sie sei allen fachgenossen warm empfohlen.

*Breslau.* GEORG REICHEL.

# VERMISCHTES.

## DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG IN MÜNCHEN (1906).

In der einladung zur 12. hauptversammlung des Deutschen neuphilologenverbandes in München wird die folgende vorläufige tagesordnung mitgeteilt:

*Montag, den 4. juni, nachmittags 4 uhr*, im polytechnikum: Vorversammlung der delegirten.

*Montag, den 4. juni, abends 8½ uhr*, in den prinzensälen des „Café Luitpold": Begrüßung und geselliges zusammensein.

*Dienstag, den 5. juni, vormittags 9 uhr:* Eröffnung des 12. neuphilologentages durch den 1. vorsitzenden, herrn professor dr. H. Breymann, LL. D., ordentl. mitglied des kgl. bayr. obersten schulrates. *Erste allgemeine und zugleich öffentliche festsitzung.* Vorträge:

1. Professor dr. H. Schneegans (universität, Würzburg): Unsere ideale.
2. Professor dr. H. Breymann (universität, München): Ein denkmal für F. Diez.
3. Professor dr. W. Scheffler (polytechnikum, Dresden): Die technik in poesie und kunst.[1] (Mit ausstellung).

*Dienstag, den 5. juni, nachmittags 4 uhr: Zweite allgemeine sitzung.*

1. Professor dr. E. Sieper (universität, München): Studium und examen.[1]
2. Professor dr. W. Viëtor (universität, Marburg): Zur einführung der den studienplan betr. thesen.[1]
3. Direktor F. Dörr (realschule, Frankfurt a. M.-Bockenheim): Pädagogische ausbildung der neuphilologen.[1]

*Dienstag, den 5. juni, abends 8½ uhr:* Kommers für die mitglieder des kartellverbandes neuphilologischer vereine deutscher hochschulen im Wittelsbacher garten; für die nichtmitglieder gesellige zusammenkunft im konzertsaal des „Hotel Trefler".

*Mittwoch, den 6. juni, vormittags 9 uhr: Dritte allgemeine sitzung.*

1. Dr. B. Uhlemayr (städt. handelsschule, Nürnberg): Produktiver oder rezeptiver fremdsprachlicher unterricht an der erziehungsschule?[1]

[1] Hierzu thesen.

2. Direktor M. Walter (Musterschule, Frankfurt a. M.): Über die aneignung und einprägung des wortschatzes.
3. Professor dr. G. Steinmüller (gymnasium, Würzburg): Augenblicklicher stand der neusprachlichen reformbestrebungen.
4. Etwaige anträge oder bemerkungen zum berichte über den lektürekanon (s. *N. Spr.* 1906, nr. 2). Neuwahl der ausschußmitglieder und der abteilungsvorsitzenden (die vorschlagsliste wird den teilnehmern vorher eingehändigt werden).
5. Professor dr. Sakmann (gymnasium, Stuttgart): Charakterbilder aus Voltaires weltgeschichte.
6. Professor dr. M. Förster (universität, Würzburg): Prinzipielles über die aussprache der eigennamen im heutigen englisch.

*Nachmittags:* Besichtigung der sehenswürdigkeiten Münchens.

*Abends 8 uhr*: Festmahl im prunksaale des künstlerhauses (Lenbachplatz).

*Donnerstag, den 7. juni, vormittags 9 uhr: Vierte allgemeine sitzung.*

1. Professor dr. Schick (universität, München): Das *Corpus Hamleticum.*
2. Professor Potel (Paris): *Le bureau international* (s. *Neuphil. Zentralbl.* 1906, Nr. 1).
3. Professor dr. Ph. A. Becker (universität, Wien): Metrisches bei V. Hugo.
4. Studienrat professor Eidam (gymnasium, Nürnberg): Über Cordelias antwort (*K. Lear* I, 1, v. 97—100), sowie über die neubearbeitung des Schlegel-Tieck.

*Donnerstag, den 7. juni, nachmittags 3 uhr: Fünfte allgemeine sitzung.*

1. Professor dr. E. Herzog (Wien): Das mechanische moment in der sprachentwickelung.
2. Professor baron G. Locella (Dresden): Dantes *Francesca da Rimini* in der weltlitteratur und kunst (mit 70 projektionsbildern nach holzschnitten, kupferstichen, miniaturen, zeichnungen, gemälden und skulpturen).

*Donnerstag, den 7. juni, nachmittags 4½ uhr: Geschäftssitzung.*

1. Kassen- und revisionsbericht.
2. Beschlußfassung über a) ort und zeit der nächsten hauptversammlung, wahl des neuen vorstandes und der zwei rechnungsprüfer; b) den druck der verhandlungen des 12. neuphilologentages.

*Abends um 7 uhr:* Festvorstellung im kgl. hoftheater. Danach zwanglose zusammenkunft im hofbräuhaus und im ratskeller.

*Freitag, den 8. juni:* Ausflug an den Starnberger see (abfahrt vormittags).

Zugleich versendet der Bayerische neuphilologenverband die einladung zur 4. hauptversammlung des Bayerischen neuphilologen-

verbandes in München am pfingstmontag, den 4. juni 1906, vormittags 10 uhr, in der kgl. Gisela-kreisrealschule, Arcisstraße 65, mit folgender tagesordnung:

1. Wahl zweier rechnungsprüfer.
2. Geschäftsbericht des vorstandes.
3. Referat sr. magnifizenz des universitätsprorektors prof. dr. Varnhagen-Erlangen über abänderung der neuphil. prüfungsordnung.
4. Ev. anregungen.
5. Rechenschaftsbericht des kassenwarts und der beiden rechnungsprüfer.
6. Beschluß über ort und zeit der nächsten tagung.
7. Neuwahl des ausschusses.

Zur teilnahme an dieser versammlung sind nur die bayerischen verbandsmitglieder berechtigt.[1] W. V.

---

## NOTIZEN ZU DEN FERIENKURSEN 1906.

| Ort; schriftführer; dauer | Honorar; pension | Fächer | Dozenten |
|---|---|---|---|
| *Boulogne-sur-Mer* (veranstaltet von der universitätLille). M. Bornecque, prof. à l'Université de Lille. — 1.—28. aug. | Höherer kurs und vorlesungen: 40 fr. Niederer kurs und vorlesungen: 40 fr. 8außerordentl.vorl.: 5 fr. Einzelkarten: 1 fr. Pension: 130, 145, 150 fr.; wöchentl. 40, 42 fr.; tägl. 6 bis 12 fr. | Französisch (phonetik, litteratur, grammatik und stil, realien, praktische übungen usw.) | Gauthiot; Dufour; Clément; Bornecque; Collinet; Bécar; Didier; Oudart; Boucher; Chevalier; Taquet. |
| *Dijon* (universität). M. Lambert, 10, rue Berbisey. — 1. juli bis 30. sept. (ev. oktbr.). | 6 wochen: 30 fr. 2 monate: 40 fr. 3 monate: 50 fr. Pension wöchentl. von 60 fr. an. | Französisch (übungen, übersetzen, kurse, vorlesungen). | Eisenmann; Lambert; Bernard; Monisot; Malye; Sampré; Pasquier; Calmette; Labouesse. |

[1] Wir hoffen, daß sich in München, am ehesten vielleicht mittwoc[illegible] nachmittag vor dem festmahl, eine besprechung älterer und jünger[illegible] freunde der „reform“ ermöglichen läßt.

| Ort; schriftführer; dauer | Honorar; pension | Fächer | Dozenten |
|---|---|---|---|
| *Edinburg* (universität). Prof. Kirkpatrick, The University. — 1. 1.—15. aug. 2. 16.—30. aug. | 1 monat in einer sprache: 2 *l.*, in zwei spr.: 3 *l.*; ½ monat in einer spr.: 1 *l.* 5 *s.*, in zwei spr.: 2 *l.*; 5 einzelkarten: 5 *s.* Pension: wöchentl. von 21 *s.* an. | Englisch (phonetik, litteratur, sprache). Französisch (desgl.). Deutsch (litteratur, phonetik). Italienisch. | 1. Sweet; Jack; Kirkpatrick. 2. Carrie; Elton; Kirkpatrick. 1. Rancès; Besson. 2. Passy; Hauvette; Legouis. 1. Dörr; Elster; Behrend. 2. Viëtor; Freund. 2. Agnoletti. |
| *Grenoble* (universität). M. Capitant, prof. à la Faculté de Droit. Vors.: M. Marcel Reymond. — 1. juli bis 31. oktbr. | 6 wochen: 40 fr.; weitere 14 tg.: 10 fr.; der ganze kurs: 60 fr. Pension monatlich: 130—150 fr.; ev. 100 fr. | Französisch (phonetik, übungen, grammatik; interpretation; übersetzung usw.). | Rosset; Besson; Schmutz; Mathias; Hauvette; de Crozals; Koschkine; Hardouin; Varenne; Salmon; Morillot; Navarre; Collet; Dumesnil; Ferrand; Hitier; Mauric; Renaudin; Reymond; Brunet; Herzog; Jayet; Rabatel; Termier; Joliet; Matton; Reynier; Bordier; Cuche; Marsèle; Michoud; Beudant; Capitant; Chabert; Colardeau; Reboud. |
| *Jena.* Frau dr. Schnetger, Gartenstr. 2. — 6.—18. aug. | Einschreibgebühr: 5 m. Ein kursus von 12 st.: 10 m.; ein kursus von 6 st.: 5 m. Naturw. kurse von 12 st.: 15 m.; übungen: 15 m. Beide deutsche sprachkurse: 50 m.; ein kursus: 30 m. Beide engl. kurse: 25 m.; ein kurs.: 15 m. Wohnung mit frühstück: 10 m. Pension 20—25 m. | Naturwissenschaft; pädagogik; psychologie und päd. pathologie; frauenbildung; theologie, geschichte und philosophie; sprachkurse (deutsch, englisch, französisch). | Gänge; Detmer; Immendorff; Ziegler; Reich; Mangold; Knopf; Braasch; Rein; Lehmensick; Henkler; Thrändorf; Just; Leser; Pabst; Spitzner; Ament; Gutzmann; Fiebig; Zimmer; v. Lengefeld; Bäumer; Weinel; Damaschke; Mentz; Leitzmann; Flügel; K. Rein; Dodd; Dietz. |

(Weitere kurse im nächsten heft.) W. V.

## THE ORIGIN AND HISTORY OF THE ARYAN LANGUAGE.[1]

The evidence which convinced me that the Aryan language is not the pure product of ordinary linguistic growth, but a thing which owes to human contrivance nearly all that makes it useful and imposing, continues daily to expand. The facts which first grasped me were those relating to the Greek table of correlative pronouns, adverbs and adjectives, and every one will admit, I think, that a table bristling more with the evidences of human contrivance could hardly have been constructed.

When language is left to itself, it does not build up symmetrical forms. Quite the contrary. It is a commonplace of modern philology that an identical language, spoken in two different places, by two different bodies of men, will gradually diverge, until each becomes completely incomprehensible to the people of the other set.

In such surroundings it is just impossible for any new and well-regulated language to appear. The only parts of human language, which owe their birth to simple growth, are the most irregular of the irregular nouns and verbs. The process of *umlaut* by which most of our irregular preterites and participles and plurals have been developed, is a purely mechanical phenomenon, and might have appeared just as easily in the language of animals as in human speech.

The essential parts of human speech are essentially artificial. The grammatical artificer is responsible, not only for the delicately adjusted table of correlative adjectives, pronouns and adverbs, but for all regular conjugations and regular declensious. All else in language is merely fortuitous, and forms the most intolerable burden that the human mind is called on to endure.

The creation of the Aryan language postulates the careful arrangement of its parts by a mind not only intelligent, but almost all-powerful. In no other way could rebellious human nature be induced to suppress its constant individual variations. History furnishes us with two great examples of this in later times. The Mandarin language of China, and the Hindustani language of India are known to have been constructed with this object, and that object is in the main successfully attained, notwithstanding the opposition of many mutually incomprehensible dialects.

---

[1] Unser geschätzter mitarbeiter, herr dr. Lloyd, D. Lit., M. A., F. R. S. E., dozent der phonetik an der universität Liverpool, muß uns verzeihen, wenn wir ausdrücklich erklären, daß wir seiner hypothese über den ursprung und die geschichte der arischen sprache *nicht* beitreten können. Wir sehen in dieser hypothese eine wirkung des von der neuen kunststprache Esperanto bisher erzielten erfolgs, dem wir übrigens gleichfalls skeptisch gegenüberstehen. *D. red.*

Even within the scope of the Aryan language there are signs of a definite split, under two opposed grammatical authorities, at a date somewhat subsequent to the first promulgation of the language. The Ionic Greeks regularly substituted *κ* for *π*, in all the interrogative and indefinite words of the language, so that *ποτε* became *κοτε*, and *πως*, *κως*, and *πῶς*, *κῶς*, throughout all the pronouns, adjectives and adverbs of that class. This also must have been an act of stringent authority, for the rule of this orthography terminates abruptly at the boundary of the race.

This phenomenon was not peculiar to the Ionians. A like phenomenon existed also between Roman and Samnite, Gael and Cymru. It is to be seen, in the one case, in the contrast between *Quinctius* and *Pontius*, and in the other, between the Gaelic *mac*, son of, and the Cymric *(m)ap*, with the same meaning. The Teutons alone, I think, are without any trace of this fission, and that probably means that they seceded at an earlier date.

But it is clear that in every primitive Aryan community there existed a body possessing absolute authority in matters of language, and exerting it with invincible effect. Each separate tribe had also its own supreme linguistic authority, which determined for that particular tribe the stems to be used in making its correlative words.

It is astonishing that this process seems not in the least to have been affected by the absence of any alphabet. Not a single word of aboriginal Aryan appears upon the stones of time, and this great language must have been altogether transmitted by word of mouth. The intellectual picture which we thus form of our remote ancestors shews them to have been a people of high intelligence, strong will and great political and social sagacity.

One very astonishing thing is that the place where they first lived cannot be definitely fixed within a thousand miles. They were in one respect morally in advance of us, for we can hardly say that our linguistic morality, with its permitted lapses, is quite on a par with theirs.

It was the example of Esperanto which first brought these facts very forcibly before my mind, and my first article on them was contributed to *The British Esperantist* of the 1st March 1906. A very brief mention of them appeared in the *Liverpool Daily Post* of Friday, 9th February, and called forth the warmest interest from several Aryan scholars of European reputation.

*Liverpool.* R. J. LLOYD.

---

## EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU.

Zünd-Burguet hat in der letzten zeit im N. G. Elwertschen verlag in Marburg a. L. eine tafel herausgegeben, die den durchschnitt eines

menschlichen kopfes darstellt. Aus dieser ziemlich großen tafel (60 × 96 cm) gewinnt man eine deutliche vorstellung der die stimme und sprache bildenden organe. In der zeichnung und der lithographischen ausführung ist die tafel gut. Sie ist daher als mittel des anschauungsunterrichts zu empfehlen. Ein heftchen mit knappen, aber klaren erläuterungen und zeichenerklärungen in französischer, deutscher und englischer sprache begleitet die tafel.

Derselbe phonetiker hat mit seinem *Nécessaire de Phonétique*[1] dem unterricht in der aussprache der fremdsprachen einen großen dienst geleistet. Das *Nécessaire* besteht aus einem quadranten, zwei kehlkopfsignalen, einem mundtrichter, zwei gummibirnen, zwei nasenoliven und zubehör. Von diesen verschiedenen apparaten findet man eine ausführliche beschreibung seitens des verfassers selbst in *N. Spr.* 1903, nr. 9, in seiner gegen mich gerichteten polemik *N. Spr.* 1905, nr. 2, und in der das *Nécessaire* begleitenden broschüre. Hier sei nur die wichtigste verbesserung des quadranten erwähnt, und zwar die einsetzung eines blasebalgs an die stelle der kautschukmembran. Das ermöglicht eine größere genauigkeit in den beobachtungen und deren vergleichung. Ich habe selbst dieses *Nécessaire* nebst der obenerwähnten tafel in meinem phonetischen kursus (Marburg, august 1905) benutzt und war davon vollständig befriedigt. Den beiden hilfsmitteln wünschen wir eine größere verbreitung.

Theodor S. Flatau (Berlin), *Die funktionelle stimmschwäche (phonasthenie) der sänger, sprecher und kommandorufer.* Charlottenburg, G. Bürkner. 1904. 124 s. M. 3,—. Dr. Flautau bietet uns in diesem werke einen versuch, die phonasthenie nach vieljährigen eigenen erfahrungen darzustellen. Die funktionelle stimmschwäche umfaßt diejenigen formen von funktionshemmungen oder funktionsverlust, wobei keine mechanische schädigung als erste oder fortwirkende ursache der störung nachweisbar ist (s. 4). Flatau beschreibt zahlreiche und interessante fälle, gibt die hilfsmittel der funktionsprüfung an und geht zur behandlung und heilung über. Obwohl streng wissenschaftlich, ist das werk auch für gebildete laien interessant und leicht verständlich. Wir empfehlen dieses werk allen berufsrednern, die größtenteils phonastheniker sind.

*Frankfurt a. M.* GIULIO PANCONCELLI-CALZIA.

---

[1] Luxusmodell frs. 62, einfaches modell frs. 50 bei N. G. Elwert verlagsbuchhandlung, Marburg (Hessen).

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XIV. JUNI 1906. Heft 3.


## ZUR WÜRDIGUNG DER ENGLISCHEN LITTERATUR.

Die veränderte stellung, der breitere raum, der dem unterrichte im englischen in unseren schulen zugewiesen worden, hat auch die aufgaben, die *pflichten* desselben nicht unwesentlich erhöht. Auch ganz abgesehen von dem wettbewerbe zwischen philologie der klassischen und der lebenden fremden sprachen um die herrschaft in der schule, ist man in weiten kreisen heutzutage zu der überzeugung gelangt, daß eine genauere, klarere kenntnis der lebenden fremden litteraturen zum wesentlichen bestande unserer deutschen bildung gehört, und damit hat die beschäftigung mit diesen litteraturen aufgehört, liebhaberei des einzelnen zu sein.

Mit recht hat man vor allem das *mittel* zum verständnisse der fremden litteraturen, die lebende *sprache* gepflegt, und ihr sind denn auch die ernstesten bemühungen und erfreulichsten erfolge, die die sogenannte neusprachliche reformbewegung gezeitigt, zugute gekommen. Die erlernung der lebenden fremdsprachen, und zwar zunächst der englischen und französischen, ist heute ein gesichertes resultat dieser bemühungen, gesichert trotz aller noch frisch weiterblühenden erörterungen über methoden und ziele; die bewegung ist eine so mächtige, daß ein zurückfluten ausgeschlossen erscheint.

Nun ist es aber auch an der zeit, der anderen seite des neusprachlichen unterrichts, der beschäftigung mit der fremden litteratur und kultur, die gebührende aufmerksamkeit zuzuwenden. Ich sage, der litteratur und kultur, stelle also erstere voran, weil letztere aus ersterer am deutlichsten erhellt, obwohl

man aus anderen, naheliegenden gründen der praktischen spracherlernung der kulturgeschichte unter dem schlagworte „realien“ auch in unserem schulunterrichte schon vertieftes interesse geschenkt hat.

Aber die litteratur ist doch die lauterste quelle; sie figurirt freilich schon seit oder richtiger noch von der „guten alten zeit“ her stolz in unseren lehrplänen und schulprogrammen, aber entsprechend der langsamen, allmählichen ausgestaltung unserer strengen philologischen studien, bei denen ja doch auch erst sprachgeschichte und praktische spracherlernung im vordergrunde stehen mußten, ist die stellung der litteratur im schulunterrichte noch nicht in dem maße methodisch erörtert worden, wie die des sprachunterrichts.

All dies ist nur natürlich. Wie in der germanistik die neuere deutsche litteraturgeschichte auch erst geraume zeit nach der beschäftigung mit dem mittelalter und der sprachgeschichte von der streng wissenschaftlichen forschung und daher auch von den universitäten in angriff genommen worden, geradeso mußte es mit der neuenglischen und neufranzösischen litteratur gehen. Man hat die vernachlässigung der neueren litteratur den anglistischen und romanistischen professoren vielfach zum vorwurf gemacht, ohne hierbei immer zu bedenken, daß die ausgestaltung einer wissenschaftlichen disziplin *allmählich* und nicht in allen ihren zweigen und stufen zu *gleicher* zeit begonnen werden kann, wenn anders dieselbe gründlich, methodisch geschehen soll. Weitgehende forderungen stellen ist leicht, auch für diejenigen, die sich die frage gar nicht ernstlich klar gemacht haben, wie solche zu erfüllen sind. Mängel nachweisen und tadeln ist noch kein klares, zielbewußtes neues aufbauen, und darum, ehe man über das anzustrebende ziel sich nicht hinreichend klar geworden, auch unfruchtbar.

Es hat auch begreiflicherweise weder für unsere deutschen schulen, noch für unsere neusprachlichen studenten, die einst lehrer der neueren sprachen an diesen schulen werden wollen, die beschäftigung mit der englischen und französischen litteratur dieselbe große bedeutung wie die mit der *deutschen*; die deutsche litteratur muß im leben jedes gebildeten deutschen

eine unvergleichlich größere rolle spielen wie die irgend einer fremden litteratur. Aber gerade weil die fremden litteraturen zwar bis zu einem gewissen grade auch zu unserem bildungsstand gehören, aber doch nur *in weit geringerem maße* als unsere eigene *deutsche*, ist es nicht gleichgültig, ob diese beschäftigung mit fremder litteratur in einer mehr minder planlosen näscherei, einem brauchbaren substrat für sprachliche übungen und im besten falle in einer summe des „wissenswertesten" an daten und fertigen, übernommenen urteilen besteht, oder aber auf eigenes lesen, nachdenken, urteilen gegründet wird.

Nun ist es an sich für den deutschen neusprachler viel schwieriger, jene intime kenntnis der fremden litteraturen sich anzueignen, wie sie bei der eigenen litteratur ohne übergroße härte gefordert werden kann, bei der eigenen litteratur, die wir zum teile von jugend auf schon kennen, und die uns zum anderen teile viel leichter zugänglich ist wie die fremden; es ist daher an sich viel schwerer, ein direktes persönliches verhältnis zu den fremden litteraturen zu gewinnen, aus dem heraus auch der unterricht sich belebend gestalten könnte. Besonders erschwert wird dies aber noch durch die unleugbare, aber unvermeidliche tatsache, daß die *vertrautheit* mit der fremden litteratur der neuzeit gerade dadurch noch mehr *eingeschränkt* wird, daß das studium derselben auf der universität zunehmend mehr, in gleicher weise wie das der litteratur des mittelalters und die sprachgeschichte, *wissenschaftlich ernst* genommen wird; denn wissenschaftliche beschäftigung mit der litteratur muß vor allem spezialisirend ins einzelne gehen, und in unserem akademischen unterricht ist es nicht üblich, vorher sich schulmäßig zu vergewissern, ob denn die voraussetzung *breitester kenntnis* der litteratur auf grund *eigener* lektüre bei den studenten auch wirklich schon zutrifft. Es ist daher unvermeidlich, daß der student während der kurzen spanne seiner universitätszeit einige wenige spezialfragen näher kennen lernt, über die ganze übrige litteratur hingegen nur aus handbüchern orientirt ist; diese notlage kann er aber nur in den seltensten fällen später als lehrer ändern, wo ihm die fremde litteratur meist noch weniger zugänglich ist als an der universität; er kann daher beim besten willen auch später oft nicht über die

kenntnis aus zweiter, dritter hand, d. h. über die fertig übernommenen urteile der handbücher hinauskommen. Das genügt nicht, um *über* dem stoffe stehend, aus dem vollen schöpfend zu unterrichten, denn soweit der schulunterricht überhaupt die fremde litteratur heranzieht, darf er doch vor allem nicht darin bestehen, noch weiter die fertig übernommenen urteile der handbücher einzupauken; jedes solche urteil hat ja pädagogisch nur dann wert, wenn es aus eigener, direkter anschauung des lehrers hervorgegangen ist und auf eigener, direkter anschauung des schülers aufgebaut wird.

Die wissenschaftliche beschäftigung mit der litteraturgeschichte und daher auch das studium derselben auf der universität muß spezialistisch sein; es ist eine allzu wohlfeile witzelei, wenn man über die ernste, in die tiefe gehende arbeit, die seit etwa zwanzig jahren der neueren deutschen litteratur gewidmet wird, deshalb die achsel zucken zu dürfen meint, weil hierbei unendlich viel zeit und aufmerksamkeit auf biographische, textkritische, quellengeschichtliche einzelheiten verwendet wird, die für die weiten kreise der gebildeten außerhalb der speziellen fachkreise geringes interesse haben. Es war notwendig, daß die streng wissenschaftliche litteraturgeschichte sich von der älteren litteraturbetrachtung, die schnell werturteile aufstellte und mit diesen operirte, zunächst emanzipirte; es war notwendig, daß sie in ihrer arbeit zunächst eine weitgehende zurückhaltung im formuliren von werturteilen beobachtete und sich bestrebte, unbeirrt um überkommene anschauungen, vor allem streng und nüchtern das tatsachenmaterial zu ergründen und für spätere konstruktion gesichert bereit zustellen.

Freilich, darüber darf man sich nicht täuschen, daß der forscher dabei leicht gefahr läuft, einseitig zu werden und den blick für *die großen zusammenhänge* zu verlieren, daß der spezialist, der sich z. b. mit Bürger oder Hagedorn beschäftigt, ruhig sich damit bescheidet und auf jedes urteil über andere fragen der litteratur verzichtet. Diese gefahr *ist* vorhanden und daher ist es zu erklären, wenn andere, die in der litteraturgeschichte mehr auf werturteile ausgehen, den allzu sehr spezialisirten betrieb tadeln. Die verfechter eines einseitig

spezialistentums befinden sich in ihrer resignirten beschränkung auf einzelgebiete nämlich in einem schweren irrtum, *wenn sie wähnen, hierbei absolut objektiv, voraussetzungslos vorzugehen.* Eine absolut voraussetzungslose wissenschaft ohne vorherige werturteile gibt es eben nicht. Wenn man intensive einzelarbeit auf Schiller, auf Goethe, auf Lessing u. a. m. verwendet und nicht in gleicher intensität auf Weckherlin oder Angelus Silesius oder sonst irgend einen dichter dritten, vierten oder fünften ranges, so liegt in dieser tatsache doch auch schon ein werturteil, ein werturteil, von dem man ausgegangen ist, ehe man die intensive einzelarbeit an Schiller, Goethe, Lessing u. a. m. begann. Es wird zwar das werturteil über die einzelnen litterarischen erscheinungen durch die intensive einzelarbeit vielfach berichtigt und geklärt werden, dies aber wird, solange es lebendiges interesse an der litteratur und daher lebendige forschung darüber geben wird, niemals *absolut abgeschlossen* sein. Auch heute ist unser urteil über Schiller, Goethe, Lessing ein nur *relativ* abgeschlossenes, denn in der wissenschaft gibt es überhaupt keinen abschluß. Wenn man daher für die litteraturgeschichte unendliche, nimmer rastende forschung und daher auch bis zu einem gewissen grade ein unendliches hinausschieben abgeschlossener werturteile fordern muß, wird man doch mit der tatsache rechnen müssen, daß *relativ abgeschlossene* werturteile nicht nur vorhanden sind und obwalten, sondern auch, daß sie vorhanden sein müssen, und zwar sowohl für die organisation weiterer einzelforschung, als auch für jenen gesamtbegriff historischer anschauungen, den wir mit *weltanschauung* bezeichnen. Es wird daher immer die aufgabe der spezialisten sein, d. h. derjenigen, die beruf und gelegenheit haben, sich eingehender mit litterarhistorischen problemen zu befassen, neben ihrer spezialistischen einzelarbeit auch zugleich die unerläßliche *dogmatische konstruktion* zu wagen, d. h. auf grund der jeweils gewonnenen ergebnisse *werturteile zu formuliren,* die eine, freilich immer *subjektive,* aber doch auf gewissenhafter verwertung des heute erreichbaren gegründete, *relativ objektive* anschauung widerspiegeln.

Naturgemäß wird es da einem forscher, der berufsmäßig zeit und gelegenheit hat, sich in seinen kritischen studien auf

die litteratur *eines* volkes zu spezialisiren, leichter möglich sein, neben dem einzelnen auch das gesamtbild litterarischer erscheinungen dieses volkes zu konstruiren, als etwa einem, der die schwere aufgabe hat, sich über das „wissenswerteste“ aus *drei* großen litteraturgebieten auf dem laufenden zu halten und die kenntnis davon zu vermitteln. Eine solche „konstruktion“ braucht deshalb noch keine neue litteraturgeschichte zu sein, die mit neuen fertigen werturteilen etwa dem schulunterrichte zugrunde zu legen wäre. Wohl aber kann eine neue „blütenlese“ der litteratur, die nicht auf altüberkommenen, sondern auf selbstgewonnenen werturteilen fußt, den erhöhten ansprüchen, die unsere schulen an den bildungswert des fremdsprachlichen unterrichts heute stellen müssen, begegnen. Von diesem gesichtspunkte aus kann man es m. e. nicht dankbar genug begrüßen, daß das vor 55 jahren zum erstenmal erschienene, verdienstliche englische lesebuch von Ludwig Herrig, *British Classical Authors*, kürzlich in einer neubearbeitung erschienen ist, die geradezu ein neues buch zu nennen ist, und bei der der gelehrte herausgeber Max Förster sich nicht gescheut hat, seine wohlerwogenen werturteile in den knappen litterarhistorischen einleitungen auszusprechen. Die hauptarbeit des herausgebers liegt aber eben in der vortrefflichen auswahl der mitgeteilten proben, zu deren richtiger würdigung seine einleitungen nur wertvolle fingerzeige geben. Bei so sorgfältiger, sachkundiger auswahl, bei der der herausgeber, souverän über seinem stoffe stehend, wirklich besonnen auswählt und nicht mechanisch von den bekanntesten autoren chronologisch die erste beste probe gibt, ist auch der wesentliche gewinn sicher, daß der leser interesse und lust bekommt, mehr von diesem oder jenem kennen zu lernen; er wird sich nicht begnügen, nur das „wissenswerteste“ hübsch fertig zu besitzen, sondern der vorschmack all dieser herrlichkeiten wird ihm zu einer treibenden kraft werden, darüber hinaus sich mit diesem oder jenem ihn besonders ansprechenden schriftsteller eingehender zu beschäftigen. Damit ist unendlich mehr gewonnen als mit einem einpauken fertiger daten und phrasen; damit ist der weg gewiesen zu wirklicher *bildung*, wie sie auch die modernen fremden litteraturen vermitteln sollen und

können; und damit rechtfertigt sich von selbst die erweiterte beschäftigung mit den modernen fremdsprachen, die jetzt die aufgabe unserer, mit erweiterten „berechtigungen“ ausgestatteten schulen geworden ist.

Gerade die intimere erkenntnis des dauernd bedeutenden und wertvollen in den fremden litteraturen ist das schönste ergebnis der historisch-philologischen forschung. Sie muß uns den mut geben, aus der historischen einzelforschung heraus das nur für den forscher wichtige von dem allgemein interessanten zu scheiden, ja ersteres, selbst wenn es in der ernsten forschung beträchtlichen raum beanspruchen muß, ruhig beiseite zu lassen, wenn es sich darum handelt, das dauernd wertvolle und für die *charakteristik des fremden volkstums bedeutsame* herauszuheben. So ist z. b. das *Orrmulum* ebensowenig für unser bildungsleben, soweit dieses durch kenntnis der englischen litteratur getragen werden soll, von bedeutung wie der dramatiker Thomas Kyd oder die mehrzahl der in den bahnen Drydens und Popes wandelnden klassizistischen dichter des 17. und 18. jahrhunderts. Es hieße das interesse unserer nach bildung strebenden in schnöder weise mißbrauchen, wenn man es auf die stillen seitenwege gelehrter forschung ablenken und ihnen so statt brot nur steine geben wollte. Ein völliges verkennen des wertes der englischen litteratur ist es, wenn man historisch-philologisch wichtiges mit allgemeinem bildungswerte verwechselt, und man kann für solches verwechseln nur eine art *urteilslosigkeit* annehmen, die untergeordnete dinge für allgemein interessant hält, weil ihr der sinn für wirklich wertvolles, die fähigkeit, sich mit ganzer *persönlicher* hingabe zu vertiefen, abhanden gekommen ist. Dazu gehört auch unsere deutsche übersetzungsmanie, die bei einem dichterischen kunstwerke sich oft nicht gehörig vergegenwärtigt, daß der dichterische kunstwert sich durch übersetzungen nur in den allerseltensten fällen und auch da meist nur unvollkommen ausschöpfen läßt. Bei wirklicher dichterischer begabung und gewissermaßen kongenialer anlage mag es wohl zuweilen gelingen, durch dichterische nachschöpfung einen ähnlichen eindruck durch eine übersetzung hervorzurufen wie durch das original, jedoch ist dies dann

mehr eine neue, eigene dichtung, angeregt durch das betreffende original. Ein dichter wie Shakespeare, wie Burns, in den mit ganzer *persönlicher* hingabe sich zu vertiefen wohl der selbstverleugnung lohnt, mag glücklich beanlagten, nachschöpferischen geistern anregung zu übersetzungsversuchen geben. Jedoch bei dichtern dritten, vierten ranges, von denen wir auch oft übersetzungen erhalten, wird es sich meist nur um eine ungefähre wiedergabe des sinnes oder des inhaltes handeln, und da sollte man sich doch jedesmal erst fragen, ob dergleichen für unser deutsches bildungsleben wirklich von wert ist. Wenn z. b. der unglückliche dichterknabe Thomas Chatterton, der doch auch für seine engeren landsleute heute kaum eine andere als *historische* bedeutung hat, uns in deutscher übersetzung vorgeführt wird, so kann man doch nur den versuch bedauern, unser deutsches bildungsinteresse an fremder litteratur auf solche seitenwege abzulenken; wer — natürlich abgesehen von zünftigen fachgelehrten — behauptete, sich für Chattertons dichtungen in übersetzung zu interessiren, bewiese damit nur, daß ihm wirkliches, ernstes interesse und verständnis für schöne litteratur verloren gegangen, denn er müßte seine zeit und aufnahmefähigkeit sonst besser zu verwerten wissen. Wer hingegen von berufs wegen sich natürlich auch mit Chatterton geschichtlich beschäftigen muß, wird ihn doch nur im originale studiren können. Dergleichen ist also müßige spielerei, die weder der wissenschaft dient noch unserem deutschen bildungsleben, und wir haben doch alle in der englischen wie in der deutschen litteratur soviel schönes und interessantes und dazu so wenig zeit!

Ein verwechseln der aufgaben streng wissenschaftlicher forschung einerseits und solcher der popularisirung oder vermittelung fremder litteratur für unser deutsches bildungsleben andererseits führt mit notwendigkeit dazu, beides zu diskreditiren, d. h. einerseits die gelehrte arbeit als unfruchtbar und in ihren ergebnissen kleinlich erscheinen, andererseits das wirklich für die weiteren kreise wertvolle nicht gebührend hervortreten zu lassen.

Sowie auch die strengste litteraturwissenschaftliche forschung zwar nicht absolut voraussetzungslos, sondern von vor-

her vorhandenen vorstellungen ausgehend sich den einzelnen problemen systematisch zuwendet, um aber auf grund der einzelforschung diese bisherigen vorstellungen nachzuprüfen, zu ergänzen, zu modifiziren oder auch umzugestalten, so wird jeder neue versuch, auf grund der gewonnenen ergebnisse ein gesamtbild der geschichtlichen entwickelung zu konstruiren bzw. die litteraturgeschichte zu popularisiren, von gesichtspunkten auszugehen haben, die von den jeweiligen zeitinteressen bedingt sind. Dies muß offen zugegeben werden, denn es ist *immer so gewesen* und *kann gar nicht* anders sein, wenn die darstellung nicht eine farblose aufzählung der quantitativ hervorragendsten geschichtlich gewordenen erscheinungen sein soll.

Eine litteraturgeschichtsschreibung haben wir ja in Deutschland erst seit etwa drei generationen, und soweit wir von fachwissenschaftlichen einzelarbeiten absehen und darstellungen für die allgemeinen interessen unseres deutschen bildungslebens ins auge fassen, ist es wohl nicht zu leugnen und nicht zu verwundern, daß diese darstellungen von der entwickelung und den wandlungen der weltanschauung im 19. jahrhundert getragen waren. Die litterarische kritik des 18. jahrhunderts drehte sich wesentlich um *künstlerische* gesichtspunkte, denen alsbald die *naturbeschreibenden*, dann die *historischen* und schließlich die *gesellschaftlichen* interessen zur seite traten. Das 19. jahrhundert hat das, was man unter den namen „poetik, rhetorik, stilistik" zusammenfaßt, demgegenüber auffällig vernachlässigt, die *gesellschaftlichen* interessen, die vom 18. jahrhundert durch die politischen revolutionen zu der neueren zeit führten, drängten alles andere in den hintergrund. Insbesondere sind die begriffe der *bürgerlichen und religiösen freiheit* für die litterarische kritik zu gradmessern des wertes der einzelnen erscheinungen geworden, die die bedeutung derselben für eine bestimmte zeit wohl widerspiegeln, aber dennoch oder gerade deshalb zu manchen schiefen urteilen führten, vor allem dort, wo die kenntnis nicht auf unmittelbarer anschauung beruhte, d. h. wo wir in Deutschland diese oder jene erscheinung des auslandes ohne genaue kenntnis ihres zeitlichen und örtlichen zusammenhanges auf uns wirken ließen.

Heute, im ersten jahrzehnt des 20. jahrhunderts, denken wir über manche dinge anders, jedenfalls objektiver als unsere väter und großväter, sowie ja unsere kinder und enkel die uns heute am mächtigsten bewegenden interessen mit anderen augen als wir betrachten werden. Heute wissen wir auch, daß z. b. der gewaltige einfluß, den lord Byron auf die litteraturen des kontinents und besonders auf die deutsche ausübte, in den damaligen zeitinteressen seinen wesentlichen grund hatte; wir können daher heute objektiver seiner *künstlerischen* bedeutung gerecht werden. Daß damit ganze vorstellungsreihen notwendig verschoben werden, sobald die gradmesser andere sind als vor neunzig, vor sechzig, vor dreißig jahren, ist natürlich. Wenn nun auch die anschauung vom gesichtspunkte unserer heute vorwaltenden interessen aus ihrerseits gewiß ebenfalls subjektiv sein und von den anschauungen der späteren generationen abgelöst werden muß, so hat jede zeit doch nicht nur das recht, sondern auch die pflicht, das bild der geschichtlichen entwickelung so zu zeichnen, wie sie dasselbe sieht. Wenn wir heute die geschichte einer litteratur zeichnen, zu der wir ein intimes *persönliches* verhältnis haben — und ohne ein solches unterlassen wir dergleichen besser —, so müssen wir unumwunden eingestehen, daß wir dabei in unseren anschauungen subjektiv befangen und im besten falle nur *relativ* objektiv sein können; die leitenden gesichtspunkte, die uns dieses in den vordergrund stellen, jenes als unwesentlicher beiseite setzen lassen, werden, ob wir es wollen oder nicht, von unserer heutigen weltanschauung bedingt sein. Das einzige, was wir gewissermaßen als schutz gegen unsere eigene subjektive befangenheit tun können, ist das gewissenhafteste bemühen, die *wahrheit* zu ergründen; die frage, was uns dabei als das wesentlichste erscheint, unsere vorausgesetzten werturteile, dies alles hängt notwendig von unserer geschichtlich bedingten persönlichkeit ab. Diese geschichtlich bedingte persönlichkeit des einzelnen kann auch noch durch seine subjektive persönlichkeit weiter eingeschränkt sein; im besten falle kann sie *typisch* für eine größere oder kleinere gruppe seiner zeitgenossen sein, je nachdem es ihm gelingt, dieselben von der richtigkeit seiner anschauung darüber, was wesent-

liches interesse ist, zu überzeugen; über das hinaus ist aber jede hoffnung, objektiv zu sein, wunderliche selbsttäuschung. Die einer jeden solchen darstellung zugrunde liegende tendenz ist demnach ein *glaube*, mit dem sie steht und fällt; aus diesem heraus schafft der darstellende; dieser glaube gibt seiner arbeit die weihe, aber er weist ihn zugleich in die schranken jener bescheidenheit, die dem zeitlich bedingten subjekt geboten ist.

Dies ruhig auszusprechen, ist mir auch in bezug auf meine konstruktion der geschichte der englischen litteratur, die ich kürzlich in meinen *Grundzügen und haupttypen der englischen litteraturgeschichte*[1] versucht habe, ein bedürfnis. Es ist ein versuch, zu zeigen, was für uns deutsche an der englischen litteraturgeschichte das wesentlichste ist, nicht die einzelnen litterarischen erscheinungen allein, sondern die geschichtlich nachweisbaren und für unsere beurteilung bedeutsamen charakterzüge des englischen volkes. Wir deutschen besitzen eine nationallitteratur, die uns so unendlich viel an bildungselementen bietet, daß wir nur verhältnismäßig wenig anleihen beim auslande brauchen können. Um so mehr kann uns die geschichte dieser fremden litteratur und kultur ein richtiges verständnis dieser allerbedeutendsten fremden nationalität eröffnen und ein richtiges verhältnis unseres volkes zu derselben vermitteln. Soweit wir heute in die zukunft schauen können, scheint mir dies die aufgabe des 20. jahrhunderts zu sein; spätere generationen werden wahrscheinlich wieder ganz andere fäden anspinnen, aber für unsere zeit ist diese aufgabe die aktuellste. Gerade aus der englischen litteraturgeschichte können wir für die ausgestaltung unseres volkstums das wichtigste lernen, die schaffung einer *stetigen tradition*. Und wie es heute nicht unsere aufgabe sein kann, in der erziehung unserer heranwachsenden generation diese hinauszuführen aus dem natürlichen nährboden jeder gesunden entwickelung, nämlich dem eigenen volkstum, um aus ihnen klassische griechen und römer zu machen, so kann auch unsere beschäftigung mit der sprache und litteratur der engländer kein höheres ziel sich setzen als das: das eigene volkstum durch

[1] Bändchen 286 und 287 der *Sammlung Göschen*, Leipzig 1906.

den vergleich mit dem fremden richtiger zu erkennen, sein verhältnis zum fremden ohne überschätzung und ohne unterschätzung zu finden, das wertvolle fremde uns zu eigen zu machen und gerade dadurch, daß wir es uns wohl aneignen, aber zugleich absorbiren, *unser eigenes wesen* in unbeirrbaren traditionen zu *erfüllen.*

Charakteristisch für die zweite hälfte des 19. jahrhunderts ist die *Geschichte der englischen litteratur* von Eduard Engel, mehr als das größere, solidere und zurückhaltendere werk von R. Wülker. Viele werden geneigt sein, das Engelsche buch *a limine* abzulehnen, doch damit ist nicht viel gewonnen; ich erinnere mich noch aus meiner studentenzeit, wie wir nach einer deutschen, konstruktiven gesamtdarstellung der englischen litteratur, insbesondere auch der neueren verlangten, trotz des älteren, kleineren buches von Scherr, das zuerst 1854 erschienen war. Das Engelsche buch enthält trotz all seiner oberflächlichkeiten und seichtheiten eine fülle von anregung, und war, wie die rasch aufeinanderfolgenden auflagen bewiesen, einem wirklichen bedürfnisse entgegengekommen, hatte zudem den zeitgeschmack unseres deutschen publikums getroffen. Engel ist deshalb besonders charakteristisch, weil er seine werturteile mit einer energie und sicherheit ausspricht, wie sie eben nur aus einer abgerundeten weltanschauung, einer ausgesprochenen, für die zeit typischen gesinnung hervorgehen kann. Gerade das aber beschränkt den wert des buches, denn wenn sich herausstellt, daß die allgemeinen voraussetzungen, von denen er ausgeht, irrige sind, fällt die konstruktion in sich zusammen. Nicht einzelheiten, in denen dieser dilettantische litterat natürlich unzählige male fehlgreift, sollen hier hervorgehoben werden, sondern die falschheit der voraussetzungen, das verkennen der geschichtlichen grundlagen und zusammenhänge, das seiner konstruktion den sicheren boden entzieht.

Für Eduard Engel ist der kampf um religiöse und bürgerliche freiheit das hauptinteresse; da er diese freiheiten in Deutschland vermißt, nimmt er ohne weiteres dasselbe auch für England an, ohne ernstlich zu untersuchen, wie weit diese willkürliche annahme mit den tatsachen übereinstimmt. Er hat

keine ahnung von der geschichtlich nachweisbaren, unaufhaltsam die ganze nation beeinflussenden lebendigen wirkung des englischen puritantertums. Er steht Carlyle, den er bewundern zu müssen glaubt, eigentlich in ratloser verlegenheit gegenüber, weil er übersieht, daß Carlyles weltanschauung wesentlich dieselbe ist, die Tennyson trägt, den er geringschätzen zu dürfen meint. Carlyle paßt ihm als scheltender, polternder revolutionär in seine vorgefaßte anschauung von der niederträchtigkeit der heuchlerischen engländer, und Tennyson stößt ihn ab, weil dieser in ruhiger klarheit nicht ein zerrbild, sondern das wirkliche engländertum widerspiegelt, für das Engel das historische verständnis fehlt. Tennyson imponirt Engel nur dann ein wenig, wenn er schilt und poltert: „Zahlreiche kräftige anläufe in einzelnen seiner dichtungen, so in *Locksley Hall*, so in *Godiva*, so in dem gedicht *Auf den 2. februar 1852* zeigen, daß Tennysons poetisches können sich weiter hinaus erstreckte, als der gesamteindruck seiner werke ergibt.“ Im übrigen aber, also wo Tennyson nicht für Engels wesentlichen gradmesser für wertvoll oder wertlos — nämlich für den protest gegen die angebliche heuchelei der Engländer, gegen religiöse oder bürgerliche unfreiheit — eine bequeme handhabe bietet, kann Engel an ihm nicht viel mehr als wohlklingende, wohlerzogene versemacherei entdecken: „Man wird selten von seinen dichtungen bis ins innerste erschüttert, sehr selten erfüllt das herz dabei die ganze brust und drängt tränen ins auge; aber für den durchschnitt wohlerzogener leser scheint dies die entsprechendste art der poesie zu sein.“ Also wörtlich zu lesen in der vierten auflage von Engels *Gesch. d. engl. litt.*, 1897, s. 426.

Lassen wir die ganze frage nach Tennysons stellung zur religiösen und bürgerlichen freiheit beiseite, die ja Engel doch nicht verstehen kann, weil er ihr geschichtliches werden nicht erkannt hat, und betrachten wir ausschließlich die *künstlerische* seite.

Hätte Engel das gedankenvolle buch des trefflichen Stopford A. Brooke über Tennyson studirt, da würde ihm vielleicht, vorausgesetzt, daß er genügend englisch versteht, eine ahnung davon aufgedämmert haben, was es mit den

„wohlklingenden versen“ Tennysons für eine bewandtnis hat. Er würde sich vielleicht darauf besonnen haben, daß die *kunstform des dichterischen ausdruckes*, die wunderbare, wie mit notwendigkeit sich von selbst ergebende übereinstimmung der dichterischen konzeption mit ihrem sprachlichen ausdruck eine der wesentlichsten seiten jeder echten dichtung ist. Er würde, immer vorausgesetzt, daß er genügend englisch versteht und seinen Chaucer, Spenser, Shakespeare, Milton, Burns in der ursprache genossen hat, erkannt haben, wie turmhoch Tennyson fast das ganze 18. jahrhundert und seine zeitgenossen, vor allem auch lord Byron *künstlerisch* überragt, er würde vielleicht auch erkannt haben, wie sich Coleridge und Wordsworth u. a. m. in der richtung gemüht hatten, ehe diese höhe künstlerischer vollendung, wie sie Tennyson in vielen seiner dichtungen zeigt, erreicht worden ist. Das geheimnis der „wohlklingenden verse“ Tennysons ist nicht so leichthin zu ergründen. Aber das genannte buch von Brooke hätte vielleicht Engel die augen geöffnet.

(Schluß folgt.)

*Köln.* A. Schröer.

# BETRACHTUNGEN UND WÜNSCHE ZU EINEM FRANZÖSISCHEN PROVINZIALFERIENKURS (BESANÇON).

(Schluß.)

Bezüglich des äußeren betriebs wäre vielleicht von der kursleitung ins auge zu fassen, ob nicht eine kürzung der pausen zwischen den beiden morgenstunden sich ermöglichen ließe. Die heuer übliche halbe stunde wurde von der mehrzahl als lästig empfunden; jedenfalls involvirt sie eine gewisse zeitverschwendung. Sollte ferner die kursleitung beabsichtigen, auch für das kommende jahr den beginn der kurse auf den 10. juli anzusetzen, so würde sich vielleicht die erwägung lohnen, ob in anbetracht des umstandes, daß schon nach vier tagen infolge des nationalfestes (14. juli) der unterricht unterbrochen werden muß, der beginn nicht besser auf den 15. oder 16. juli zu verlegen wäre. Dadurch würden sich gleichzeitig die kurse vollständig an den ferienbeginn in Bayern (14. juli) anschließen, das heuer hauptsächlich im juli und august ein besonders starkes kontingent stellte. Schließlich käme vielleicht eine änderung in diesem sinne dem wunsche der dozenten selbst auf halbem wege entgegen, da diese der mehrzahl nach am gymnasium beschäftigt sind, das in Frankreich künftig ebenfalls am 14. juli schließen wird.

Quantitativ bewegte sich der besuch der kurse in durchaus mäßigen grenzen. Zu gleicher zeit waren wohl nie mehr als 30 oder 40 hörer bei den vorlesungen und übungen anwesend. Erfreulicherweise hat die kursleitung selbst die vernünftige

einsicht, daß eine etwas geringere besucheranzahl ideell dem unternehmen nichts schadet und jedem einzelnen besucher nur nützt. Man sei zufrieden, sagte eines tages einer der maßgebenden faktoren zu mir, wenn die besuchsziffer während der ganzen dauer des kurses etwa auf 100 bis 120 steige.

Besançon präsentirt sich somit, alles in allem genommen, als äußerst sympathische, ernst arbeitende und ernst zu nehmende kursinstitution, und dürfte sich, abgesehen von allen sonst zum typus $C_1$ gehörigen nichtfranzosen, besonders gut für deutsche studenten eignen, die vor dem praktischen examen stehen. Die kurse säen jetzt schon unendlich viel mehr gutes, als ihr rührend bescheidenes und anspruchsloses auftreten erwarten läßt. Uneingeschränkte anerkennung verdient der sichtliche eifer aller dozenten. Man sieht, daß hier jeder seine aufgabe ernst nimmt. Und nie habe ich, weder in Paris, noch sonst in der provinz, noch selbst in der Schweiz, eine so offene und ehrliche herzlichkeit bei den professoren im verkehr mit ihren ausländischen zuhörern beobachten können. Das gute, ich möchte beinahe sagen intime einvernehmen zwischen hörern und dozenten ist allerdings nicht in letzter linie ein verdienst der geschickten geschäftsleitung, die im juli in den händen des M. Thibaut, im august in denen des M. Rouget lag, und die auch für das fernere gelingen der kurse eine gewisse garantie bietet. Jedenfalls verspricht das junge kursunternehmen etwas für die zukunft; denn es hat jetzt schon leben und farbe.

---

Nicht im sinne kritischer bemerkungen, sondern mehr der statistischen vollständigkeit halber möchte ich die *phonetische* seite des aufenthalts in Besançon mit einigen worten wenigstens streifen. Wenn auch die provinz mit allen mitteln den ausländer davon zu überzeugen sucht, daß die *bonne société* in Frankreich überall gut spreche, so ist und bleibt für den fremden studirenden die allein mustergültige standardsprache doch die pariser, die schon aus historischen gründen die französischste sein *muß*. Außer jedem zweifel steht das eine, daß die pariser sprechweise vom musikalischen standpunkt aus modulationsreicher ist, als die sprechweise der provinz, daß

sie klangnüancen besitzt, die der provinzler mit seinem artikulationsorgan nie zuwege bringt. So fehlt z. b. in vielen gegenden Frankreichs das *a ouvert* (in *cave*), teilweise auch die eigentümliche pariser färbung des *a fermé* (in *pâte*), ebenso häufig der unterschied zwischen den beiden nuancen des *i*. Freilich wird in der gewöhnlicheren praxis dieser unterschied zwischen der pariser und der provinzialen tongebung für den ausländer nur von geringem belang sein, und es wäre lächerlich, wollte man behaupten, daß im besonderen der hörer des kurses typus C nicht auch an der provinz ein lautlich genügendes, ja oft ganz vorzügliches vorbild haben könne. In Besançon z. b. konnte man von der mehrzahl der professoren ein klanglich reines und nur ganz selten in kleinigkeiten provinzielle färbung annehmendes französisch hören, so bei den herren Vieille, Droz, Thibaut, Rouget, Febvre, Vuillame, besonders auch bei M. Lanier, dessen aussprache der pariser vielleicht am nächsten stand. Ein klanglich herrliches — und dabei stilistisch geradezu klassisches — französisch spricht auch der sekretär der universität, M. Suffren, dem man eben auf dem sekretariat ein plauderviertelstündchen stehlen muß. An artikulationsdeutlichkeit hinwiederum kam wohl keiner M. Rouget gleich. Zuweilen hört man freilich auch schon in den vorlesungen provinzielle eigentümlichkeiten, die einem dann auf der straße, und im weiteren umkreis in der ganzen Franche-Comté beständig ans ohr schlagen. Eines dieser hauptcharakteristika ist ein prächtiges, stark gerolltes zungen-*r*; ferner die häufige vertauschung von geschlossenem und offenem vokal. So hörte ich *presiœ:z* statt *presiø:z* (an der universität), fast ganz geschlossenes *sø:r* statt *sœ:r* und halb geschlossenes *o:r* statt *ɔ:r* (auf der straße). In der *École primaire supérieure* fiel mir während einer unterrichtsstunde bei einem schüler ein *rəliʒiœ:z*, bei dem lehrer die beständigen *dœ:* statt *dø:* (= 2), *ɔ:trə* statt *o:trə* auf. Noch stärker trat die nuancenverschiebung zuweilen bei den *e*-arten hervor. Bezüglich der imperfektendung schwankt ja der gebrauch selbst in Paris, wo man häufig ein *e moyen* finden kann; dieses *e moyen* bemerkte ich besonders in der aussprache des M. Lanier. Dagegen ist es eine rein provinzielle eigentüm-

lichkeit, die ich überall in der Franche-Comté beobachtet habe, dem im guten französisch geschlossenen *e*-laute der nominal- oder verbalendungen *-té* (*qualité*), *-er*, *-é* (*donner*, *donné*) eine halb-, manchmal sogar ganz offene färbung zu geben. Sogar im gymnasium hörte ich einmal von einem schüler ein vollständig unverfälschtes und vom lehrer unbeanstandetes *vuz avɛ*! Des ferneren sprachen fast alle dozenten (mit ausnahme von Lanier, bei dem ich fünfmal das gegenteil notirte, und von M. Gaiffe und M. Rouget, bei denen der gebrauch schwankend war) die konjunktion *et* (und) mit zumeist vollständig offenem ɛ[1]; das gleiche bemerkte ich in einer klasse des gymnasiums bei fast allen schülern und auch sonst ausnahmslos in der ganzen Franche-Comté. Umgekehrt war dann auch einmal ein ganz geschlossenes *egzamine* statt eines halboffenen *ɛgzamine* zu hören. Interessant war für mich auch die beobachtung, wie jetzt die — in Paris ebenfalls vielfach hörbare — aussprache der zahlwörter *cinq*, *six*, *sept*, *huit*, *neuf*, *dix* mit *stets* lautbarem endkonsonanten immer mehr zur regel wird; in Besançon war dies stehende gepflogenheit bei den herren Lanier, Poncet und Rouget. Sehr häufig hörte ich, nicht nur in den kursen,

[1] Ich habe über diesen punkt an ort und stelle selbst mit einem der professoren diskutirt. Tatsächlich wird ja selbst im pariser französisch dieses *et*, nach einem alle proklitisch-unbetonten vokale treffenden lautgesetz, häufig zu *halb*offenem ɛ. Schließlich ist, vom didaktischen standpunkt des ausländers aus gesehen, das unglück auch gar nicht so groß, wenn bei dieser partikel in der provinz oft ganz unbewußt, somit auch sicher unbeachtet, statt *e* ein *ganz* offenes ɛ gesprochen wird. Dagegen sollte es nicht geschehen, daß man diese rein provinzielle nuance den zuhörern in form einer kategorischen regel aufzuzwingen sucht und ihnen sagt, zwischen *et* (und) und *est* (ist) sei *kein* unterschied, wie es tatsächlich einer der *conférenciers* zu konstatiren für nötig fand. Vielleicht darf ich alle ungläubigen seelen auf die transkribirten stücke in Rousselot-Laclotte, *Précis de prononciation française*, p. 191—201, verweisen — und Rousselot kann doch wohl französisch! —, wo sich ebenso häufig ein *e fermé* als ein *e* MI-*ouvert* für *et* findet. Auch Paul Passy transkribirt *et* stets mit *e fermé*. Ich lasse absichtlich die deutschen phonetiker, die sich alle für geschlossenes *e* ausgesprochen, vollständig aus dem spiel. Dagegen verweise ich schließlich noch auf den phonetiker der ferienkurse selbst, M. Gaiffe, der mit eigenen worten *et* als *e moyen*, «*plutôt légèrement fermé*», bezeichnete.

sondern auch sonst, *un* in der bindung vor vokal als *yn*, eine aussprache, die gleichfalls in Paris, besonders bei der älteren generation, durchaus nicht selten ist, und die eigentlich das historisch-phonetische recht auf ihrer seite hat. An sonstigen eigentümlichkeiten notirte ich vorübergehend einmal ein *fɛzɛ* (*faisait*) (M. Vernier), dem man übrigens selbst in Paris in der *Comédie française*, jedoch nur bei älteren schauspielern, gelegentlich einmal begegnen kann, ferner ein *ʒiruat* (*girouette*) (M. Vuillame). Den monatsnamen *août* hörte ich in der Franche-Comté zumeist in der lautform von *ut* (rein provinziale aussprache) oder auch von *au* (auch pariser umgangssprache), auffallender weise jedoch nie von *u* (sorgfältige pariser aussprache). In *porc* war das *k* zumeist lautbar.

---

Nun erübrigt mir noch, zum abschluß über die in Besançon bestehenden *wohnungs- und verpflegungsverhältnisse* zu sprechen. Diese frage ist von so einschneidender wichtigkeit, von ihrer mehr oder minder glücklichen lösung hängt in so hohem grade der eindruck ab, den der kursteilnehmer von dem unternehmen bekommt, wie überhaupt der ganze erfolg des auslandsaufenthalts, daß es vielleicht nicht überflüssig erscheinen wird, diesen punkt einmal einer etwas genaueren betrachtung zu unterziehen.

Was Besançon anlangt, so hatte ich mich bestrebt, mir durch erkundigungen bei einem großen teil der kursbesucher wie durch sonstige beobachtungen ein ungefähres bild von dem charakter des dortigen pensionswesens zu machen. Nun liefert aber eine solche wohnungsenquête offenbar zu unsichere resultate, weil die pensionäre nicht alle mit gleichem maßstabe messen; denn zweifellos wird ihr urteil einerseits durch den grad ihrer sprachkenntnisse, andererseits durch die besondere geschmacksrichtung beeinflußt, die sich aus ihrer jeweiligen nationalität bzw. ihrer engeren heimat ergibt. Es liegt auf der hand, daß über die gleiche pension ein süddeutscher (sagen wir speziell ein bayer), ein mitteldeutscher und ein norddeutscher ein wesentlich verschiedenes urteil abgeben werden, je nach dem grade ihrer individuellen bedürfnisse

sowie der aus den heimatlichen gewohnheiten resultirenden ansprüche. Die urteile über pensionsverhältnisse werden also etwa in 99 % sämtlicher fälle vom heimatlich-örtlichen standpunkt, und höchstens in 1 % vom französischen standpunkt aus gefällt werden. Dies ergibt natürlich ein schiefes bild des französischen pensionswesens, und hieraus erkläre ich mir auch die mancherlei scharf abfälligen urteile, die ich neben recht lobenden in Besançon gehört habe.

Versuchen wir also, uns auf grund unleugbarer tatsachen von der sachlage in Besançon ein möglichst klares und objektives bild zu machen. Hierbei kann folgendes konstatirt werden: Das *comité de patronage* gibt sich augenscheinlich alle nur denkbare mühe, seine gäste anständig unterzubringen. Dies erhellt

1. aus den musterhaft geführten wohnungslisten, aus denen der sekretär der universität je nach den bedürfnissen und wünschen des neuankommenden mehrere wohnungen in vorschlag bringt;
2. aus dem umstande, daß jeder neuankommende von dem sekretariatsdiener — einem mann mit schier unermüdlicher geduld — selbst an die vorgeschlagenen adressen geführt wird;
3. pflegt der sekretär die inskription nicht eher vorzunehmen, als bis der studirende geeignete unterkunft gefunden hat. Das stereotype *Vous paierez quand vous serez installé* des sekretärs beweist deutlich, daß Besançon sicher nicht in erster linie geschäftliche interessen sucht;
4. M. Thibaut, der leiter der kurse, hielt in der vormittagspause tagtäglich mit großer gewissenhaftigkeit nach neuen, ihm noch nicht bekannten gesichtern umschau und erkundigte sich stets bei jedem einzelnen zu allererst danach, ob er schon ein unterkommen habe, und ob er damit zufrieden sei;
5. es ist mir sogar ein fall bekannt, wo bei einer zwischen einer kursbesucherin und deren mietsherrn schwebenden differenz sich M. Nicklès, der präsident des *comité de patronage*, sofort persönlich in die wohnung des betr. vermieters zur beilegung der angelegenheit begab.

Dem *comité de patronage* kann also kein vorwurf gemacht werden, wenn es trotz alledem mit den pensionen in Besançon nicht richtig bestellt ist. Die wurzel des übels liegt nämlich tiefer, und zwar so tief, daß sehr wahrscheinlich auf eine gründliche und wirksame sanirung der verhältnisse, nicht nur in Besançon, sondern überhaupt in Frankreich, kaum jemals zu hoffen sein wird. Der hauptgrund des übelstandes ist psychisch-sozialer natur: er besteht in der abgeschlossenheit der französischen familie, die ihre intimität vor keinem fremden — *stranger* oder *foreigner*! — profaniren will. Wie tief diese eigenheit in der französischen gesellschaft wurzelt, das kommt einem erst dann zum vollen bewußtsein, wenn man sich klar macht, daß die organisation eines wichtigen zweiges des französischen unterrichtswesens, des ganzen *enseignement secondaire*, hierdurch beeinflußt wird. Das im ausland viel bekrittelte und von den französischen pädagogen selbst als übel empfundene institut der internate nämlich resultirt einzig und allein aus der unmöglichkeit, familien zu finden, die auswärtige schüler in kost und logis nehmen. Jedenfalls kalkulirt die französische schulbehörde richtig, wenn sie sich sagt, daß ein unter der leitung und kontrolle von fachmännern stehendes schulinternat mit all seinen fehlern und mängeln immer noch besser sei, als von privatpersonen geleitete massenpensionen, die den schülern keine oder doch nur eine höchst ungenügende beaufsichtigung angedeihen lassen können. Noch eine wirkung derselben ursache: ein junger auswärtiger dozent, der für den ferienkurs in Besançon gewonnen war, klagte mir darüber, wie außerordentlich schwer es ihm falle, bei familien der stadt zutritt zu erhalten! Wenn also gebildete inländer selbst unter der eigenart des französischen familienlebens zu leiden haben, wenn man genötigt war, unter dem druck der verhältnisse dem französischen unterrichtswesen in seiner äußeren organisation eine unvollständige und unbefriedigende form zu geben, wie kann es da wunder nehmen, wenn der ausländer in noch höherem grade die gleichen wirkungen zu spüren hat und so in der von ihm gewählten pension vielleicht das gerade gegenteil seiner bedürfnisse und träume findet? Gewiß fehlt es in Besançon nicht an fällen, wo man als allein-

pensionär unterkommen kann; allein zumeist hat man es auch hier doch nur mit massenpensionen zu tun, und fast allen haftet in mehr oder minder fühlbarer weise jener geschäftsmäßige zug an, der notwendigerweise keine ungetrübten eindrücke hinterläßt und dann oft den ersten anstoß zu einer bedauerlichen und einseitigen beurteilung französischer verhältnisse gibt. Jedenfalls kann — und hierin liegt für den augenblick immer die schlimmste wirkung — der eigentliche zweck und das erstrebte resultat des ferienkursbesuches durch nichts schneller und gründlicher paralysirt werden, als durch solche erste unangenehme eindrücke, die dem ausländer die pension nicht im lichte eines ebenso anziehenden wie nützlichen lehrmittels erscheinen lassen, sondern als notwendiges übel, dem man sich aus pflichtgefühl unterwirft, das aber abstoßend wirkt und über das man sich bei jeder möglichen gelegenheit durch den verkehr mit landsleuten zu trösten sucht.

Wie dem auch sei, an die möglichkeit einer gründlichen und einschneidenden abhilfe des übelstandes glaube ich aus dem oben angegebenen grunde nicht. Ich halte sie auch schon deshalb für ausgeschlossen, weil nicht nur einerseits die bestehenden örtlichen verhältnisse im wesentlichen stets dieselben bleiben werden, sondern weil die trotzdem hin und wieder unternommenen schwachen reformversuche dem immer stärkeren besuch der kurse und der wachsenden nachfrage nach pensionen gegenüber so gut wie nichts bedeuten. Die nachfrage steigt aber so rapid, weil in deutschen neuphilologischen kreisen die einsicht von der notwendigkeit eines oft wiederholten auslandsbesuches sich immer mehr bahn bricht. Wenn angebot und nachfrage schon lange nicht mehr gleichen schritt halten können, so trägt die schuld hieran vielleicht auch zum teil die von deutschen neusprachlern als führer und wegweiser benützte — sonst sehr verdienstliche — reiselitteratur, die mit ihren endlosen aufzählungen von pensionsadressen bei dem weniger erfahrenen den glauben erwecken muß, als ob ein guter und wirksamer aufenthalt im auslande sich ohne pension in einer familie überhaupt nicht denken lasse. Ich würde, gerade im gegenteil, bei den heute bestehenden verhältnissen als obersten rat allen zurufen: Flieht

die pensionen — ausnahmen kennt natürlich jede regel — und helft euch anderweitig!

Tatsächlich gibt es ein mittel — und besonders die vorgeschrittenen mögen sich dessen bedienen —, das alle die unausbleiblichen schattenseiten der privatpensionen nicht aufweist, ohne daß deswegen die zweifellosen vorteile des geregelten pensionslebens in wegfall kämen. Dieses mittel besteht einfach darin, daß man in einem entsprechenden hotel wohnung und pension nimmt. Ich meine natürlich ein gut besuchtes hotel mit größerem betriebe. Ich selbst habe heuer, während meines etwa achtwöchigen aufenthalts in Frankreich, in drei städten, Besançon, Maîche und L'Isle-sur-le-Doubs, dieses verfahren zum erstenmal konsequent durchgeführt, nachdem ich es vorher immer nur sporadisch angewandt hatte, und verdanke diesem umstande ganz außergewöhnlich lehr- und unterhaltungsreiche ferien. Was zunächst die pekuniäre seite anlangt, so kommt in der provinz die vorgeschlagene lebensweise entweder überhaupt nicht, oder doch nur um ein ganz unbedeutendes teurer als das leben in einer besseren privatpension und weist letzterem gegenüber ganz greifbare und höchst beachtenswerte vorteile auf.

Einmal kann man — für den augenblick wenigstens noch, so lange dieses system nicht von der majorität angenommen wird, und bis dahin hat's noch gute wege — sicher sein, auf diese weise so gut wie nicht mit landsleuten oder sonstigen ausländern in berührung zu kommen, ganz im gegenteil schafft man sich hier von vornherein ein durch keine fremde beimischung getrübtes echt französisches milieu. Die etwaige anwesenheit eines zweiten landsmannes in dem gleichen hotel kann da kaum als schädigend in betracht kommen, wo man an der *table d'hôte* tagtäglich 50 bis 60 franzosen zu tischgenossen hat. Wer andererseits sogleich in diese frische, ausschließlich französische umgebung kommt, die in ihrer eigenart sofort das interesse des fremden fesseln wird, der geht damit gleichzeitig einer zweiten gefahr aus dem wege, die für den teilnehmer an einem ferienkurs so verhängnisvoll werden kann und die gerade mit dem leben in einer mangelhaften privatpension so häufig verbunden ist, der gefahr des sichvereinsamt-

fühlens. Wer hätte nicht schon an anderen, vielleicht auch an sich, diese beobachtung gemacht? — Man kommt mit mangelhaften sprachkenntnissen im ausland an, bekommt eine pension zugewiesen, in der durch unglückliche fügung des schicksals die persönlichkeit der inhaber, oder die kost, oder der mangelnde komfort, oder die mangelnde heimat, oder dies alles zusammen in einem eine gewisse trübe mißstimmung erzeugt — was ist da natürlicher, als daß man, von der neuen umgebung abgestoßen, dem landsmann, den der zufall einem in den weg führt und der sich vielleicht in ähnlicher lage befindet, sein herz ausschüttet und dann gemeinschaftlich bei einem, zwei oder n *bocks* konstatirt, daß B. oder C. eigentlich doch ein elendes nest sei, und daß man nur zu hause, d. h. in Deutschland, ein menschenwürdiges dasein führen könne? Wird dieser aus psychologisch gewiß leicht erklärlichen gründen sich ergebende verkehr weiter fortgesetzt, wird er zur täglichen gewohnheit — und die tatsachen lehren bei jedem ferienkurs aufs neue, daß mindestens 50 prozent um diese klippe nicht herumkommen —, so entfernt man sich ideell von dem fremden volke allmählich in demselben maße, als man sich ihm nähern sollte. Hierin liegt m. e. der grund des geringen grades der befriedigung, den die mehrzahl der besucher von den französischen ferienkursen mitnimmt, und den sich mancher ehrlichgesinnte im stillen selbst zugestehen wird; hierin liegt auch der grund des geringen erfolges, den ein solcher pseudoaufenthalt im ausland zeitigt. Die wertvollste saite, die die neue umgebung zum erklingen bringen sollte, wird nicht berührt, man wird innerlich nicht warm, und fremd, wie man gekommen, zieht man von dannen. Wer aber nicht fremd und entfremdet von dannen gehen will, der muß von anfang an, ohne einen augenblick zu verlieren, energischste fühlung mit dem volke selbst gewinnen, er muß die gelegenheit suchen, vom betreten des fremden bodens an die eigenart des französischen materiellen lebens nicht in ihren schattenseiten (wie sie zumeist die pensionen aufweisen), sondern in ihren mannigfachen vorzügen und unzähligen reizen kennen zu lernen, und das kann er eben nur da, wo er sofort in ein frisches, unvermischtes, eine heitere stimmung erzeugendes milieu tritt; da

kann er nur in einem hotel mit lebhaftem betrieb, wo er tagtäglich in lebendigem verkehr mit 40 bis 60 vollblutfranzosen steht. Denn — wunderliche seite des französischen charakters! — wenn man als familie in Frankreich dem fremden gegenüber sich abschließend verhält, so gibt es kaum wieder ein volk, das außerhalb des hauses geselliger, herzlicher, offener, gefälliger dem ausländer gegenübertritt als gerade der franzose. Wer wirklich das *volk*, ich möchte sagen in allen seinen schichten kennen lernen, wer die leute reden hören, wer ihre stimmung belauschen will, für den gibt es gar kein besseres mittel, als ein paar wochen lang in einem belebteren provinzhotel zu wohnen und sich intim unter die gäste zu mischen, wozu ihm ja vor allem die mahlzeiten reichlich gelegenheit geben. Ich verstehe unter provinzhotel natürlich nicht jene großen luxushotels ersten ranges — in Baedeker mit stern bezeichnet —, bei denen der aufwand an personal hohe preise und nur schwachen zugang zur folge hat; ich meine vielmehr jene in dingen des äußeren komforts manchmal nicht ganz auf der höhe stehenden häuser, wo man abends noch die friedliche *bougie* mit aufs zimmer bekommt; wo der verkehr zwischen gast und hotelier sich nicht durch eine endlose reihe von kellnern vollzieht, sondern wo wirt und wirtin, die sich nicht scheuen, selbst hand an die arbeit zu legen, jederzeit zu einem freundlichen plauderstündchen zu haben sind; wo im großen speisesaal, der fünfzig und mehr personen faßt, nie ein platz leersteht; wo tagtäglich zehn bis zwölf personen aus mangel an zimmern abgewiesen werden müssen; wo der wohlstand des *patron* aus der reichgedeckten tafel spricht; wo eine stets gleichmäßig heitere tafelstimmung die zufriedenheit der gäste bekundet — und solche hotels gibt es fast in jeder französischen provinzstadt, man muß sie nur zu finden wissen. Zumeist sind dies häuser, deren stammpublikum sich aus geschäftsreisenden zusammensetzt. Man erschrecke nicht und befürchte keine *mésalliance*, wenn ich den deutschen „akademisch gebildeten“ neusprachler wochen, vielleicht monate hindurch mit geschäftsreisenden in verkehr bringen will. Denn einmal tritt in Frankreich der klassenunterschied viel weniger hervor als bei uns, da dort

jeder im verkehr ein verhältnismäßig feinfühligeres und taktvolleres benehmen an den tag legt, als es beim deutschen derselben klasse der fall ist. Dann ist auch noch aus anderen gründen ein solcher verkehr gar nicht zu verachten. Ich will sicher nicht die behauptung aufstellen, daß der französische geschäftsreisende dem deutschen an innerer und äußerer bildung überlegen sei, da ich den stand der deutschen reisenden zu wenig kenne, um von dem oder jenem einzelwesen, wie man es einmal auf der eisenbahn oder sonstwo trifft, einen induktionsschluß auf die ganze gattung wagen zu können. Aber eines darf ich wohl ohne scheu aussprechen: ich wünsche dem stand der deutschen geschäftsreisenden ebenso viele hochgebildete und feine vertreter, als ich in Frankreich tagtäglich kennen zu lernen gelegenheit hatte. Weist solche Deutschland schon auf, dann um so besser! Tatsächlich habe ich von den mit mir im gleichen hotel verkehrenden französischen reisenden und damit vom ganzen stande den allergünstigsten eindruck bekommen. Freilich waren es zumeist vertreter oder inhaber größerer handelshäuser, größtenteils herren mittleren oder vorgerückteren alters; der abstoßende typus des clownartigen „reiseonkels" ist mir nur ein einzigesmal vor augen gekommen. Diese leute nun verbinden alle mit feinem, chevalereskem und dabei äußerst bescheidenem auftreten eine oft ganz erstaunlich vielseitige geistesbildung. Daß sie in allen ihr land betreffenden politischen, sozialen und ökonomischen fragen *virtuositer* bescheid wußten, kann nicht wunder nehmen, denn in der kenntnis dieser dinge ist wohl jeder franzose fast jedem deutschen des gleichen standes überlegen; zudem schlagen ja diese sachen, besonders ökonomische fragen, etwas in ihre berufssphäre ein. Ungewöhnlicher dagegen war schon das rege interesse an fragen und erscheinungen höherer kultur, das man fast bei allen wahrnehmen konnte. Litterarische, mitunter selbst sprachliche themata wurden mit einer oft frappirenden reife und selbständigkeit des urteils diskutirt; Brunetière, Lemaître, natürlich auch Jaurès erwiesen sich als vollständig bekannte und in ihrer eigenart auch wirklich gekannte größen, in litterarischer hinsicht wie in politisch-

soziologischer. Selbst über die dem franzosen schon wieder ferner liegenden musikalischen fragen höherer natur konnte man hin und wieder etwas vernünftiges hören; zu meiner großen überraschung und freude stieß ich sogar einmal bei einem französischen kaufmann, einer allerdings außergewöhnlich hoch veranlagten natur, gelegentlich eines gesprächs über Wagnersche musik, auf eine kaum geahnte feinheit des verständnisses. Anerkennenswert fand ich es auch stets, daß keiner der geschäftsreisenden auch nur mit einem worte jemals seine engeren berufsgeschäfte berührte, wie überhaupt leere „fachsimpelei" vollständig ausgeschlossen war. Daß man von leuten, die ihr beruf oft in alle teile Frankreichs, mitunter sogar ins ausland führt, was landes- und volkskunde anlangt, auch sonst interessantes lernen und erfahren kann, liegt auf der hand. Wieviel falsche ansichten können hierdurch nicht korrigirt, wieviel unvollständige begriffe ergänzt, wieviel neue gesichtskreise eröffnet werden! So hatte ich z. b. sicherlich über die französischen bahnen — da ich bis jetzt eben nur einen teil davon kenne — eine einseitige und keineswegs zu vorteilhafte meinung gehabt, bis eines tages ein kundiger reisender, der gleichviel in Deutschland wie in Frankreich reist, mit großem geschick und auf grund eingehender sachkenntnis die betriebseigentümlichkeiten in beiden ländern beleuchtete und mir so, gerade infolge des vergleichenden verfahrens, einen weit genaueren einblick in die französischen verhältnisse verschaffte, als ich ihn durch lektüre oder auch durch vereinzelte eigene beobachtungen hätte gewinnen können. Überhaupt gibt es kaum eine interessen- oder kultursphäre, die bei diesen tafelstunden nicht zur sprache kam. Und nun vergleiche man mit dieser unermeßlichen fülle lehrreichen gesprächsstoffes den begrenzten ideenhorizont, den die obligate pensionswitwe — meistenteils werden ja die pensionen von verwitweten frauen gehalten —, die vielleicht nie aus ihrem provinzstädtchen hinausgekommen ist, ihrem schützling zur verfügung stellen kann, ein ideenhorizont, der, selbst schon so winzig, durch die unvollständige sprachbeherrschung etwa vorhandener anderer pensionäre in noch tieferes niveau gerückt wird. Hier also einseitige und begrenzte gesprächssphäre in

zumeist fragwürdiger äußerer form, dort eine unendliche fülle und variation von ideenkreisen, in vollendetes außengewand gekleidet. Gerade in dieser beständigen abwechselung des verkehrs, in dieser reichhaltigkeit der gesprächsthemen liegt der hauptreiz und hauptwert des aufenthalts. Es bedarf keines besonderen hinweises darauf, daß man als ausländer an sprach- und an realienkenntnissen innerhalb einiger wochen durch den verkehr mit 800—900 verschiedenartigen franzosen mehr gefördert wird als durch die unterhaltung mit einer und derselben person in der gleichen zeit. In meinem hotel sehe ich jeden tag, ja fast bei jeder mahlzeit neue gesichter. Jedes neue gesicht vertritt einen neuen ideenkreis, der mir in seiner eigenart lehrreich ist; vielleicht vertritt es zugleich auch eine andere gegend Frankreichs, über die ich etwas erfahre; unter umständen auch bekomme ich damit einen neuen *accent* und die oder jene phonetische eigentümlichkeit zu hören. Wenn es nicht wie eine hyperbel klänge, möchte ich sagen, ein aufenthalt in einem solchen hotel und unter solchen bedingungen ist eine art reise durch Frankreich. Denn es gibt kaum eine provinz, die nicht wenigstens einmal ihren vertreter oder doch ihren kenner an der *table d'hôte* hatte. Die vertreter der Franche-Comté natürlich stellten, neben den parisern, das hauptkontingent; ihnen zunächst kamen die umliegenden provinzen, die Bourgogne, die Champagne, die Lorraine und das Lyonnais. Zahlreiche reisende stellte auch der süden, ohne daß die provinzen des zentrums, des nordens (einschließlich Belgiens) und des westens fehlten.

Diese unglaublich reiche abwechselung bietet jedoch nicht nur positive, sie bietet auch negative vorteile. Sie bildet nämlich ein vorzügliches korrektiv für die oft irrigen und einseitigen anschauungen über Frankreich, wie sie sich beim ausländer auf grund der am ort gemachten einzelbeobachtungen gern festsetzen. Der beständige verkehr, in dem der fremde an der wirtstafel sozusagen mit allen departements steht, zeigt ihm gar bald, was von seinen am ort gesammelten eindrücken auf spezifisch-lokale, und was auf allgemein französische natur zurückzuführen ist. Die privatpension dagegen mit ihrem zumeist rein lokal-subjektiven charakter wird in der mehrzahl der

fälle hierzu kaum imstande sein. Auch in phonetischer hinsicht ist dieser kaleidoskopische verkehr — wenn ich ihn so nennen darf — von hohem wert. Nicht nur, daß auch hier wieder die lautlichen eigentümlichkeiten örtlicher natur schärfer hervortreten, wenn ich jederzeit neben dem lokalen französisch noch den pariser hören kann, sondern ich selbst laufe so weit weniger gefahr, von jenen örtlichen laut- oder stilsonderheiten etwas anzunehmen, wie sie die provinz allüberall aufzuweisen hat.

Und nun bleibt noch ein vorteil zu erwähnen, der, wenngleich materieller natur, sicher auch nicht zu verachten ist, nämlich die kulinarische verpflegung, wie sie ein solches hotel bietet. Wer etwa nur eine woche lang die kost eines guten provinzhotels genossen hat, der lernt die wahrheit erkennen, daß die französische küche der deutschen im allgemeinen weit überlegen ist. Um zu dieser einsicht zu gelangen, braucht er nicht nach Paris zu gehen; ganz im gegenteil! Mehr als einmal haben mir franzosen, die die hauptstadt bewohnen und kennen, versichert, daß man, wenn man gut essen wolle, in die provinz gehen müsse. Tatsächlich konnte in dem von mir besuchten hotel die speisenzusammenstellung quantitativ wie qualitativ wohl auch den verwöhnten vollauf befriedigen. Es gab da jeden tag, und zwar stets in reicher fülle, suppe, eine vorspeise, drei bis vier fleischplatten, die je nach der saison oft mit kostbaren fischen, mit geflügel oder wild variirt waren, gemüse, eine mehlspeise (jedoch nur abends), zwei bis drei dessertarten, dazu brot und wein in unbegrenzter quantität. Wer wochenlang bei täglicher abwechselung solche speisezettel durchmacht, der bekommt zum besten der erweiterung seiner realienkenntnisse den fabelhaften reichtum des landes, die fruchtbarkeit des bodens, das blühen der landwirtschaft, der viehzucht, der fischerei, in außergewöhnlich angenehmer weise *ad oculos* demonstrirt. Jedenfalls muß auch in diesem punkte das von der privatpension gebotene, wo die hauswirtin jeden sou zu sparen sucht, unendlich weit hinter der reichhaltigen und unbegrenzten fülle der hotelspeisetafel zurückbleiben. Alles in allem weist somit das leben in einem solchen hotel eine ganze reihe ernster und bedeutender vorzüge materieller

und vor allem ideeller natur auf, wie sie die privatpension nun und nimmer bieten kann.

Das haus in Besançon nun, das die erwähnten angenehmen eigenschaften besitzt, ist das *Hôtel de la Couronne*, Rue de Glères, inhaber M. Bordy. Wer zu einem längeren oder kürzeren aufenthalt in diesem hotel lust hat, der möge sich keck auf den schreiber dieser zeilen berufen. Der pensionspreis wird zwar je nach der dauer des aufenthalts verschieden sein. Aber jedenfalls fährt man hier, absolut betrachtet, nicht teurer als in einer privatpension besserer qualität, und, relativ betrachtet, gewinnt man in jeder weise. Natürlich ist dieses verfahren nur für vorgeschrittene durchführbar; wer den tafelgesprächen mit nutzen und verständnis folgen will, der muß schon recht erkleckliche praktische sprachkenntnisse mitbringen; eine solche *table d'hôte*-unterhaltung ist ja gewissermaßen ein sprachlicher prüfstein. Darum wird der sogenannte „anfänger" mit diesem mittel nichts anfangen können. Der vorgerückte dagegen wird aus einem aufenthalt im auslande, wenn er ihn in diesem oder ähnlichem sinne einzurichten versteht, einen ganz beträchtlichen nutzen ziehen. Besonders ein kürzerer, sich nur auf wochen erstreckender ferienaufenthalt kann m. e. nicht besser, ich möchte sagen, nicht idealer eingerichtet werden als auf diese weise.

Ich brauche kaum nochmals zu betonen, daß das gesagte nur für die provinz gilt; in Paris ist ja alles anders. In der provinz mag übrigens derjenige, dem das wohnen im hotel nicht behagt, auch in der weise verfahren, daß er bei privaten ein möblirtes zimmer mietet und dann nur zu den mahlzeiten das hotel aufsucht; in der wirkung wird das ungefähr aufs gleiche hinauslaufen. Ich betone jedoch ausschließlich, daß die mahlzeiten im hotel, *nicht* im restaurant einzunehmen sind. Denn nur für die pariser verhältnisse decken sich ungefähr — natürlich *mutatis mutandis* — die begriffe deutsches restaurant und französisches restaurant. In der provinz dagegen ist deutsches restaurant (besserer qualität) im französischen stets durch *hôtel* zu übersetzen; denn hier kann man gegen erlegung des jeweiligen festen preises an allen mahlzeiten teilnehmen, ohne im hause zu wohnen. Das französische provinz-

restaurant hinwiederum ist entweder viel besser (und damit viel teurer) oder zumeist viel schlechter als das deutsche restaurant. Ich bilde mir durchaus nicht ein, hiermit etwas neues zu sagen; allein da ich auch heuer wieder die beobachtung gemacht habe, daß die mehrzahl der ferienkursbesucher von diesen elementaren begriffen keine kenntnis haben, mag vielleicht manchem leser dieser kurze hinweis nützlich sein. Provinzhotels pflegen dann ihren kunden bei öfterem besuche besondere pensionspreise einzuräumen.

Wer also in der lage ist, seinen ferienaufenthalt so oder ähnlich zu gestalten, der geht den vielen zweifellosen schattenseiten der privatpensionen aus dem wege und heimst dabei, ich möchte sagen mühelos, noch ungezählte vorteile ein. Wer vor allem das volk kennen lernen will, für den gibt es kaum ein besseres und einfacheres mittel. Aus den zahlreichen gesprächen, die ihn an der speisetafel umschwirren, kann er da die wirkliche volksstimmung heraushören, die sich ihm hier wahrer und lauterer zeigt, als in der presse und in büchern. Er wird dabei sehen, daß der franzose der provinz ein ruhig und klar denkender kopf ist, in seinen materiellen bedürfnissen bescheiden und anspruchslos, in seinen ansichten weitherzig und fortschrittlich, durchaus friedensliebend — keine ahnung von sogenannten „revanche"-gedanken —, und daß er stets bestrebt ist, über das ausland, speziell über den deutschen, neutral und objektiv zu urteilen. Während der zirka acht wochen meines diesjährigen aufenthalts in Frankreich habe ich etwa hundertmal an der *table d'hôte* gespeist, bei einer gesamtteilnehmerzahl von drei bis etwa sechzig personen, und an den tafelgesprächen zumeist aktiv teilgenommen oder doch stets aufmerksam zugehört — auch nicht einmal hörte ich eine schiefe oder gehässige bemerkung über Deutschland, sondern beobachtete stets nur feines, maßvolles und oft erstaunlich richtiges urteilen.

Ich resümire nochmals: noch nie vorher bin ich in der provinz mit franzosen in so lehrreichen, genußreichen und anregenden verkehr getreten, und noch nie — ich trage kein bedenken, dies offen auszusprechen, selbst auf die gefahr hin, daß ich von norddeutschen chauvinisten wiederum gesteinigt

werde . . ist es mir so wie diesmal zum bewußtsein gekommen, wie der franzose eigentlich doch eine ungleich feinere lebensauffassung hat als der deutsche.

Noch ein gedanke hat sich mir in diesen ferienwochen mit aller bestimmtheit aufgedrängt, nämlich der, daß für einen auslandsaufenthalt, der nur mit wochen, im besten fall mit zwei monaten rechnet, die provinz der hauptstadt unzweifelhaft vorzuziehen sei, wenigstens dann, wenn man sprachlich oder an realien wirklich etwas greifbares „lernen“ will. Gewiß ist Paris die intellektuelle triebfeder des landes, und der neusprachler, der Paris nicht kennt, kennt sicherlich Frankreich nicht, oder doch nicht ganz. Aber beinahe schwanke ich, ob nicht vielleicht mit mehr recht noch zu sagen wäre, daß wer die provinz nicht kennt, von Frankreich nichts verstehe. Denn der kosmopolitische charakter der hauptstadt mit all ihren äußeren vergnügungen und reizen entzieht den kern wirklich französischen lebens nur zu leicht dem auge des jungen, nicht sehr sachkundigen ausländers. Wohl geht auch in Paris das tägliche dasein seinen ruhigen, geordneten und tugendhaften gang, aber das räderwerk dieser wunderbaren uhr läuft verborgen in den mittleren schichten einer tätigen bevölkerung, mit der der ausländer überhaupt nicht in berührung kommt. Die eigenart französischer gesellschaft zeigt sich dagegen ungeschminkter und offener in der provinz, wo kein rauschendes, nervöses, betäubendes treiben in politik und litteratur für eine stunde und einen tag den modeton angibt, sondern wo eine ruhige, bescheidene, arbeitsame, sparsame und opferwillige bevölkerung die wirkliche ehre und den besten kern der französischen nation bildet. Und nicht nur gewinnen *wir* durch die provinz ein richtigeres urteil über Frankreich, sondern man lernt auch *uns* in der provinz besser kennen. Die schranken, die der weltstadtverkehr notwendigerweise zwischen einheimischen und fremden ziehen muß, fallen hier im engeren rahmen der kleineren provinz. Hier nimmt man sich die zeit, mit uns in nähere fühlung zu treten, man geht auf unsere eigenart mit größerer geduld und mit mehr lerninteresse ein als in der hauptstadt, wo schon gründe purer vorsicht es gebieten müssen, daß man einander

meide. In Paris kommen wir deutsche akademiker bestenfalls eigentlich doch nur immer mit unseresgleichen in engere berührung; das volk als ganzes lernen wir dort nicht kennen. In der provinz dagegen tritt der mensch dem menschen näher.

Es ist darum mit freuden zu begrüßen, daß die ursprünglich von Paris ausgegangene idee des ferienkurswesens nunmehr auch in der provinz immer tiefer und tiefer wurzel schlägt — nicht nur aus praktischen gründen, weil hierdurch der stets überflutete pariser ferienkurs etwas entlastet wird, sondern auch deshalb, weil erst mit dem besuch der provinz eine intimere und geläutertere kenntnis des landes beginnt. Für die wechselwirkung hinwiederum kann es Deutschland sowohl wie Frankreich nur zu statten kommen, wenn der geistige und persönliche verkehr sich nicht allein auf dem umwege über Paris vollzieht, sondern wenn die provinz mit uns in primärem, selbständigem kontakt steht. Jedenfalls kann es uns nicht gleichgültig sein, wie die provinz über uns denkt, und wie sie sich zu uns verhält. Paris beschließt, aber die provinz, d. h. das volk, handelt und trägt die waffen.

Darum bedeutet es einen gewaltigen fortschritt im einverständnis beider länder, wenn man heute in Besançon, einem der wichtigsten militärischen plätze des landes, nicht nur einen ferienkurs für deutsche abhält, sondern, vor allem, wenn man uns dort *so* aufnimmt, *wie* man uns aufnimmt. Vor zehn jahren noch wäre dies unmöglich gewesen; heute ist es zur tat geworden.

Überhaupt scheint mir die herrliche, malerische Franche-Comté als vermittlerin zwischen Frankreich und Deutschland ganz besonders geeignet. Jedenfalls kommt gerade der bewohner dieser provinz uns deutschen mit einer herzlichkeit und offenheit entgegen, wie man sie sonst in Frankreich nicht leicht ein zweites mal trifft. Schon aus diesem grunde ist Besançon, als mittelpunkt und haupt der Franche-Comté, durch seine ferienkursinstitution in ganz besonders hohem *grade* zu schönem und idealem berufen. Jedenfalls wird der *junge* neuphilologe als übergangsstation zu den zentralprovinzen

mit Paris für seinen ersten aufenthalt gar nichts anderes wählen können als Besançon.

Besançon und die Franche-Comté können sozusagen als einführung in Frankreich gelten. Und deshalb möchte ich, trotz der oben bezüglich des ferienkurses gemachten einschränkung, jedem, der ein herrliches stück Frankreich und prächtige menschen kennen lernen will, einen besuch der Franche-Comté aufs angelegentlichste empfehlen. Ob mit oder ohne ferienkurs, er wird auf seine rechnung kommen.

*Bad Dürkheim (Pfalz).* Ludwig Geyer.

# ENGLISH BOYS' FICTION.

The object of the following articles is to show what has been offered for the recreation of the English boy in the shape of fiction during the past fifteen years.

The selection,—for, of course, a selection had to be made—, and the gradation, have been made, not according to literary or to any form of educative merit, but according to *popularity*.

Among the authors three grades of popularity have been distinguished: the highest, marked by a double asterisk (**), the second by a single asterisk (*), and the third without any sign. Works which deserve special prominence are also marked with an asterisk (*). The abbreviations used are: "adv." for "tale of adventure," which has been allowed a wide meaning; "sch." for "school story;" "sea st." for "sea story;" "det." for "detective story;" "hist. r." for "historical romance;" and "hist. t." for "historical tale."

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| *H. C. ADAMS wrote chiefly school stories, whose only serious defects are their length and want of vigour. There is generally a moral, which however is not obtrusive. His plots are skilful, and the interest is heightened by the clever way in which one is kept in the dark up to the end. | *Barford Bridge*, 1867. | sch. | 12—18 | |
| | *The Boys of Westonbury*, 1877. | " | " | |
| | * *Charlie Lucken*, 1886. | " | " | |
| | *College Days at Oxford*, 1880. | " | " | |
| | *The Doctor's Birthday*, 1872. | " | " | |
| | *The First of June*, 1860. | " | " | |
| | *For James or George?*, 1885. | " | " | Schoolboy life in 1745. |
| | *Hairbreadth Escapes*, 1876. | adv. | " | S. Africa. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| | *In the Fifteen*, 1893. | hist. t. | 12—18 | Jacobite Rebellion, 1715. |
| | *The Original Robinson Crusoe*, 1877. | adv. | " | Adventures of Alex. Selkirk. |
| | *Perils in Transvaal and Zululand*, 1887. | hist. t. | " | Zulu and Transvaal Wars, 1873—79. |
| | *The Red King's Burial.* | " | " | First Crusade, 1095—99. |
| | * *School and University*, 1895. | sch. | " | |
| | *Schoolboy Honour*, 1861. | " | " | |
| | * *Who Did it?*, 1881. | " | " | |
| | * *Who was Philip?*, 1885. | " | " | |
| | *The Winborough Boys*, 1871. | " | " | |
| "MAX ADELER", an American humorist, with an extravagant farcical humour. | *Elbow Room*, 1876. | adv. | 15—18 | |
| | *Out of the Hurly Burly*, 1874. | " | " | Short stories. |
| | *Random Shots*, 1879. | " | " | Short stories. |
| GRACE AGUILAR (1816—1847). | * *The Days of Bruce*, 1852. | hist. r. | 12—15 | Scottish War of Independence, 1296—1314. |
| | *The Vale of Cedars*, 1850. | " | " | Jews in Europe, 15th cent. |
| *GUSTAVE AIMARD (trans.). | * *Bee Hunters*, tr. 1864. | adv. | 12—18 | |
| | *Border Rifles*, tr. 1861. | hist. r. | 15—18 | Texan War. |
| | *Flying Horseman*, tr. 1867. | adv. | 12—18 | |
| | * *Freebooters*, tr. 1861. | hist. r. | 15—18 | Texan War. |
| | *Guide of the Desert*, tr. 1867. | adv. | 12—18 | |
| | *Indian Chief*, tr. 1861. | hist. r. | 15—18 | American Revolution, 1773—83. |
| | *Insurgent Chief*, tr. 1867. | adv. | 12—18 | |
| | *Last of the Incas*, tr. 1862. | " | 15—18 | |
| | *Pirates of the Prairies*, tr. 1861. | " | " | |
| | *Trail Hunter*, tr. 1861. | " | " | |
| | *White Scalper*, tr. 1861. | hist. r. | " | Texan War. |
| P. AINSLIE. | *The Priceless Orchid*, 1892. | adv. | 12—18 | |
| | *Saved by a Secret*, 1892. | " | " | |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| * W. H. Ainsworth (1805—1882), still attracts young readers by his abundance of exciting incident, the cleverness of his plots, and his vivid descriptions. An unhealthy moral tendency, in the numerous realistic descriptions of human misery and in the too frequent triumph of villainy, is a common criticism of his work. | *Guy Fawkes*, 1841. | hist. r. | 15—18 | England under James I, "Gunpowder Plot", 1605. |
| | * *Old St Paul's*, 1841. | „ | „ | England under Charles II, Great Plague and Fire of London, 1665—6. |
| | * *The Tower of London*, 1840. | „ | „ | England under Edward VI, Lady Jane Grey's conspiracy and execution, 1537—54. |
| | *Windsor Castle*, 1843. | „ | „ | England under Henry VIII, Wolsey, Anne Boleyn, Jane Seymour, 1529—36. |
| Deborah Alcock. | *Doctor Adrian*, 1897. | hist. r. | 15—18 | Old Holland. |
| | *The Friends of Pascal*, 1903. | „ | 12—18 | France under Louis XIV, 1663—4. |
| | *Not for Crown or Sceptre*, 1902. | „ | 15—18 | Reformation in Sweden, mid. 16th cent. |
| | *The Spanish Brothers*, 1871. | „ | „ | Spain, the Inquisition, 1559. |
| | *Under Calvin's Spell*, 1902. | „ | „ | Geneva, early 16th cent. |
| | *Under the Southern Cross*, 1874. | „ | „ | Peru, after Spanish Conquest, c. 1560. |
| T. B. Aldrich. | *A Bad Boy's Diary*, 1869. | adv. | 12—18 | A humorous story; in spite of its name, with a respectable tone. |
| W. B. Allen (Amer.). | | | | |
| Grant Allen, is not a boys' writer, though the two mentioned are read. | *An African Millionaire*, 1897. | adv. | 15—18 | Stories after manner of Conan Doyle's "Sherlock Holmes". |
| | *The Great Taboo*, 1890. | „ | „ | |
| Hans Andersen. | *Fairy Tales.* | adv. | 12 | |
| J. A. Altsheler (Amer.). | *A Soldier at Manhattan*, 1897. | hist. r. | 15—18 | Ticonderoga, Quebec, 1758. |
| | *The Sun of Saratoga*, 1897. | „ | „ | American War of Independence, Burgoyne's Surrender, 1777. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| * "F. ANSTEY." | * *Vice Versâ*, 1882. | sch. | 12—18 | Exceedingly popular humorous story; a schoolboy and his father change places. |
| | *Paleface and Redskin*, 1898. | adv. | " | |
| A. ARMITAGE. | *Red Rose and White*, 1901. | hist. t. | 12—18 | England under Richard III, Wars of Roses, 1455—85. |
| C. F. ARMSTRONG. | *Cruise of the "Daring"*, 1863. | sea st. | 12—18 | |
| | *Queen of the Seas*, 1864. | " | " | |
| | *Sunny South*, 1866. | " | " | |
| | *Two Midshipmen*, 1863. | " | " | |
| | *Young Middy*, 1865. | " | " | |
| * H. AVERY, one of the most popular living writers of school stories. | *A Boy All Over*, 1896. | sch. | 12—18 | |
| | *The Dormitory Flag*, 1898. | " | " | |
| | *Frank's First Term*, 1896. | " | " | |
| | *Heads or Tails*, 1900. | " | " | |
| | *Mobsley's Mohicans*, 1899. | " | " | |
| | * *An Old Boy's Yarns*, 1895. | " | " | Short stories. |
| | * *Out of the Running*, 1904. | " | " | |
| | * *Sale's Sharpshooters*, 1902. | " | " | |
| | *The School's Honour*, 1894. | " | " | Short stories. |
| | *Soldiers of the Queen*, 1897. | hist. t. | " | Dash to Khartoum. |
| | *Stolen or Strayed*, 1898. | sch. | " | |
| | *A Toast Fag*, 1900. | " | " | Short stories. |
| | * *The Triple Alliance*, 1898. | " | " | |
| | *With Wellington to Waterloo*, 1901. | hist. t. | " | 1815. |
| J. BAKER. | *The Cardinal's Page*, 1898. | hist. r. | 15—18 | Bohemia, Engla[illegible] 1422—32. |
| | *The Gleaming Dawn*, 1896. | " | " | Bohemia, Hu[illegible] Wars, early cent. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| ** R. M. BALLANTYNE (1825—1894), a very voluminous and popular writer of sea stories, tales of adventure, and historical tales, for boys, with the usual exciting adventures of such classes of books. But B. gives in addition much instruction in science, in geography, and in natural history, in such a skilful way and with such a racy style that it never becomes uninteresting. A common type is a story based upon some institution of civilisation, whose working is thus explained. The spirit is always healthy, and the moral tone always high. | *Battery and the Boiler*, 1882. | adv. | 12—18 | Laying of submarine cables. |
| | *The Big Otter*, 1886. | „ | „ | N. America. |
| | * *Black Ivory*, 1873. | „ | „ | Slavers of E. Africa. |
| | *The Buffalo Runners*, 1891. | „ | „ | N. America. |
| | *Charlie to the Rescue*, 1890. | sea st. | „ | |
| | * *The Coral Island*, 1867. | adv. | „ | |
| | *Deep Down*, 1868. | „ | „ | Cornish Mines. |
| | * *Erling the Bold*, 1869. | hist. t. | „ | Norway and the Vikings, 10th cent. |
| | * *The Fugitives*, 1887. | „ | „ | Madagascar, persecution of Christians, early 19th cent. |
| | *Gorilla Hunters*, 1861. | adv. | „ | Africa. |
| | *Gascoyne the Sandal Wood Trader*, 1863. | sea st. | „ | |
| | *The Iron Horse*, 1871. | adv. | „ | Life on Grand Trunk Railway. |
| | * *Martin Rattler*, 1867. | „ | „ | Brazil. |
| | *Norsemen of the West*, 1872. | hist. t. | „ | Scandinavia, pre-Columban discovery of America, 986—1006. |
| | * *Pirate City*, 1874. | adv. | „ | Algiers. |
| | *Red Eric*, 1861. | sea st. | „ | |
| | *The Red Man's Revenge*, 1880. | hist. t. | „ | Canada, Red River expedition, 1857. |
| | *Red Rooney*, 1886. | sea st. | „ | |
| | *The Rover of the Andes*, 1885. | adv. | „ | S. America. |
| | * *Settler and the Savage*, 1877. | „ | „ | S. Africa. |
| | *Twice Bought*, 1884. | „ | „ | Oregon gold fields. |
| | *The Wild Man of the West*, 1885. | „ | „ | N. America. |
| | *Young Fur-traders*, 1856. | „ | „ | N. America. |
| | *Young Trawler*, 1884. | sea st. | „ | |
| J. BARNES. | *For King or Country*, 1896. | hist. r. | 15—18 | Amer. Revolution, 1773—83. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| AMELIA E. BARR. | *The Bow of Orange Ribbon*, 1888. | hist. r. | 15—18 | New York from 1749 to War of Independence. |
| | *The Black Shilling*, 1903. | " | " | Boston (England) and Boston (America), 1691. |
| | * *Friend Olivia*, 1890. | " | " | Quaker life in 17th cent., 1651. |
| | * *The Lion's Whelp*, 1902. | " | " | Oliver Cromwell, 1650—8. |
| | *The Maid of Maiden Lane*, 1900. | " | " | New York, 1791. Death of Franklin, influx of French refugees. |
| ROBERT BARR. | *The Countess Tekla*, 1899. | hist. r. | 15—18 | Germany, c. 1273—91. |
| | *Over the Border*, 1903. | " | " | English Civil War, 1642—49. |
| | * *A Prince of Good Fellows*, 1902. | " | " | Scotland under James V. |
| "CUTHBERT BEDE." | *The Adventures of Mr. Verdant Green*, 1853—57. | adv. | 15—18 | Farcical description of humours of University life at Oxford. It has little value as literature, but enjoyed a wide popularity. |
| B. K. BENSON (Amer.). | *Bayard's Courier*, 1903. | hist. r. | 15—18 | American Civil War; early campaigns. |
| | * *A Friend with the Countersign*, 1901. | " | " | American Civil War; after Gettysburg. |
| | * *Who Goes There?*, 1900. | " | " | American Civil War: Bull Run to Gettysburg. |
| E. F. BENSON. | *The Capsina*, 1899. | hist. r. | 16—18 | Greek War of Independence, 1821. |
| WALTER BESANT (1836—1901). B. of course did not write for boys, but some of his historical stories are not beyond them. | *Dorothy Forster*, 1884. | hist. r. | 15—18 | Lord Derwentwater and the Northumbrian Jacobite rising of 1715. |
| | *For Faith and Freedom*, 1889. | " | " | Puritans in James II's reign, Monmouth's rebellion, expulsion of recusants, and life in Barbadoes. 1662—8. |

(To be continued.)

*Marburg.* H. SMITH.

# BERICHTE.

## ÜBERSICHTLICHE ZUSAMMENSTELLUNG DER AUF DEN BISHERIGEN ELF NEUPHILOLOGENTAGEN GEHALTENEN VORTRÄGE.

*Vorbemerkung.* Die vorträge sind innerhalb der einzelnen gruppen zeitlich geordnet. Die abkürzungen bedeuten:

| | | | |
|---|---|---|---|
| B | = Berlin (1892) | Han | = Hannover (1886) |
| Br | = Breslau (1902) | Ka | = Karlsruhe (1894) |
| Dr | = Dresden (1888) | Kö | = Köln (1904) |
| Fr | = Frankfurt a. M. (1887) | L | = Leipzig (1900) |
| Ham | = Hamburg (1896) | St | = Stuttgart (1890) |

W = Wien (1898).

Die ziffern hinter den abgekürzten städtenamen bedeuten die seitenzahlen des betreffenden berichts, wo der vortrag zu finden ist, z. b. Br 31 = seite 31 des berichts über die breslauer tagung.

Eine eingehende bearbeitung des gesamten verhandlungsmaterials in form eines repertoriums gedenke ich nach erscheinen des münchener berichts zu liefern.

### A. VORTRÄGE.

#### *I. Allgemeines.*

A. VERBANDSANGELEGENHEITEN:

1. Ey, *Bericht über den zu gründenden verband* Han 13.

B. VEREINE, LESEZIRKEL, ZEITSCHRIFTEN:

2. Baumann, *Stellung und ziele des Vereins für deutsche lehrer in London* Fr 18.
3. Ey, *Neuphilologischer lesezirkel* Fr 48.
4. Ey, *Das Neuphilologische Zentralblatt* Fr 47.

C. KUNST; VOLKSKUNDE:

5. Meyer, *Über die badische volkskunde* Ka 57.
6. Aronstein, *Dante Gabriel Rossetti und der präraphaelismus* Br 114.

#### *II. Neuere philologie.*

A. IM ALLGEMEINEN:

7. Banner, *Die neuesten strömungen auf dem gebiete der modernen philologie und die sich daraus ergebende reform von studium und vorbildung* Ka 101.
8. Sachs, *Mensch und tier in der sprache* Br 45.

B. DEUTSCH:

9. Luick, *Bühnendeutsch und schuldeutsch* Kö 30.
10. Breul, *Über das deutsch im munde des deutschen im ausland* Kö 118.

C. ENGLISCH:

11. Heck, *Quantität und akzentuation im modernenglischen* Kö 141.

D. ROMANISCH:

12. Körting, *Über die aufgaben und ziele der romanischen philologie* Dr 11.
13. Stengel, *Plan einer geschichte der französischen grammatik, besonders in Deutschland* St 17.
14. Locella, *Über die entwickelung der modernen italienischen schrift- und umgangssprache* St 27.
15. Sachs, *Wandlungen der französischen grammatik* St 36.
16. Meyer-Lübke, *Vom ursprung der romanischen sprachen* L 57.
17. Morf, *Die tempora historica im französischen* Kö 74.

## *III. Litterarische fragen.*

A. FRANZÖSISCH:

18. Sachs, *Über die décadents* B 15.
19. Sarrazin, *Neues über Victor Hugo* Ka 46.
20. Gauthey-Des Gouttes, *La littérature contemporaine au point de vue scolaire* Ham 56.
21. Scheffler, *Vorführung der bühne Molières unter berücksichtigung des dresdener komödienhauses von 1664* W 111.
22. Friedwagner, *Frau von Staëls anteil an der romantischen bewegung in Frankreich* L 78.
23. Pillet, *Über den gegenwärtigen stand der fableaux-forschung* Br 100.
24. Schneegans, *Molières subjektivismus* Kö 123.

B. ENGLISCH:

25. Schmidt, *Über den englischen humor* B 14.
26. Koch, *Der gegenwärtige stand der Chaucer-forschung* L 117.
27. Trautmann, *Der Heliand, eine übersetzung aus dem altenglischen* Kö 98.
28. Gothein, *Der englische landschaftsgarten in der litteratur* Kö 100.
29. Sachs, *Goethes beziehungen zur englischen sprache und litteratur* Kö 132.
30. Wetz, *Neuere beiträge zur Byron-biographie* Kö 134.
31. Eichhoff, *Kritik des Shakespeare-textes* Kö 140.

C. ITALIENISCH:

32. Locella, *Dante in Deutschland* Dr 9.
33. Varnhagen, *Über eine der erlanger bibliothek gehörige sammlung von alten drucken italienischer novellen in versen* B 15.
34. Farinelli, *Über Leopardis und Lenaus pessimismus* W 52.
35. Voßler, *Wie erklärt sich der späte beginn der vulgärlitteratur in Italien?* Br 106.

D. VARIA:

36. [illegible]holtz, *Melchior Grimm, ein vermittler deutschen geistes in Frankreich* Dr [illegible].
37. Stengel, *Zu Friedrich Diez' gedächtnis* Ka 44.
38. Varnhagen, *Über miniaturen in einigen romanischen handschriften* Ka 32.
39. Schemann, *Über Gobineau, insbesondere seine werke über das neuere Persien* Kö 81.

## *IV. Phonetik.*

40. Ahn, *Inwieweit können oder dürfen die ergebnisse der lautphysiologie und phonetik für das elementare studium der neueren sprachen verwertet werden?* Han 35.
41. Trautmann, *Zungen-r und zäpfchen-r in den neueren sprachen und in der schule* Han 39.
42. Wagner, *Über die verwendung des Grützner-Mareyschen apparates und des phonographen zu phonetischen untersuchungen* St 46.
43. Tanger, *Über lautschrift* B 17.
44. Wagner, *Französische quantität* B 41.
45. Rousselot, *Der phonautograph* B 49.
46. Beyer, *Die lautschulung in meinem anfangsunterricht* Ka 70.
47. Hoffmann, *Die bestimmung der sprachlaute durch das ohr und das experiment* Br 27.

## *V. Lexikographie.*

48. Sachs, *Über französische lexikographie* Fr 53.
49. Schröer, *Über neuere englische lexikographie* Ka 33.

## *VI. Schule und unterricht.*

A. ZUR GESCHICHTE DES SCHULWESENS:

50. Ehrhart, *Über die geschichte des neusprachlichen unterrichts in Württemberg* St 14.
51. Aronstein, *Die entwickelung des höheren schulwesens in England* Ham 65.
52. Walter, *Über schulreform und reformschulen in Deutschland* W 39.
53. Hoffmann, *Le rôle des langues étrangères dans les humanités modernes* Kö 91.

B. HOCH- UND MITTELSCHULE:

54. Scheffler, *Technische hochschule und neuere philologie* Ham 40.
55. Vietor, *Neuphilologische wünsche für universität und schule* L 64.

C. VOR- UND WEITERBILDUNG DER NEUSPRACHLICHEN LEHRER:

56. Stengel, *Petition an den reichskanzler betr. tüchtiger praktischer ausbildung im ausland* Han 34; *Bericht* Fr 17, Dr 10.
57. Körting, *Die organisation des neusprachlichen universitätsunterrichts* Han 49.

58. Waetzoldt, *Über die aufgabe des neusprachlichen unterrichts und die vorbildung der lehrer der neueren sprachen* B 25.
59. Rambeau, *Die offiziellen anforderungen in bezug auf die sprechfertigkeit der lehrer der neueren sprachen und die realen verhältnisse* B 37.
60. Münch, *Welche ausrüstung für das neusprachliche lehramt ist vom standpunkt der schule aus wünschenswert?* Ham 14.
61. Viëtor, *Was ist im auslande zur praktischen förderung der dortigen neuphilologen in letzter zeit geschehen?* Ham 53.
62. Bouvier-Maurer, *Über die organisation und methode der französischen ferienkurse an den universitäten Genf und Lausanne* W 61.
63. Klincksieck, *Die praktische ausbildung der lehrer der neueren sprachen durch die preußischen universitäten* Br 31.
64. Breul, *Mittel und wege zur beförderung unserer neusprachlichen lehrer (mit besonderer berücksichtigung der bedürfnisse deutscher lehrer des englischen)* Br 65.
65. Thiergen, *Ein wichtiger schritt zur vollkommenen ausbildung der neuphilologen* Br 71.
66. Borbein, *Die mögliche arbeitsleistung der neuphilologen* Kö 44.
67. Viëtor, *Empfehlung eines studienplanes für die studirenden der neueren philologie* Kö 56.
68. Dörr, *Verlegung des seminarjahrs an die universität* Kö 58.
69. Glauser, *Die fortbildung in den neueren sprachen nach absolvirung einer realhandelsschule* Kö 87.

D. METHODISCHE FRAGEN:

70. Marelle, *La prononciation et la modulation du français enseignées à haute voix* Han 53.
71. Hauschild, *Die Perthessche methode in ihrer anwendung auf die neueren sprachen* Fr 21.
72. Ahn, *Die freien schriftlichen arbeiten im französischen und englischen* Fr 29.
73. Quiehl, *Der anfangsunterricht im französischen* Fr 33.
74. Kühn, *Über den wert des übersetzens in die fremde sprache* Fr 40.
75. Dörr, *Reform des neusprachlichen unterrichts, erfahrungen und erwägungen* Dr 14.
76. Jäger, *Über die verwertung des sprachgeschichtlichen elements in dem französischen unterricht in der lateinlosen realschule* St 44.
77. Gutersohn, *Zur methodik des fremdsprachlichen unterrichts* St 49.
78. Hartung, *Über die methode des anfangsunterrichts in den neueren sprachen, speziell im englischen* B 41.
79. Walter, *Über schriftliche arbeiten im fremdsprachlichen unterricht nach der neueren methode* Ka 87.
80. Hengesbach, *Die neusprachliche reform im lichte der preußischen direktorenversammlungen* Ham 26.

81. Mühlefeld, *Die lehre von der bedeutungsverwandtschaft in ihrem verhältnis zur rhetorik, semasiologie, wortbildungslehre, stilistik und synonymik* Ham 48.
82. Wendt, *Die reformmethode in den oberen klassen der realanstalten* W 66.
83. Winkler, *Hat die analytisch-direkte methode die lehrerschaft befriedigt?* W 75.
84. Banner, *Die zukunft des französischen unterrichts in Preußen* L 128.

E. REALIEN:

85. Klinghardt, *Die realien im neusprachlichen unterricht und in der neuphilologie* Han 29.
86. Brennecke, *Alt-England; plan und textprobe eines neuen werkes zur kenntnis des englischen kulturlebens* Fr 21.

F. LEKTÜRE:

87. Scheffler, *Bild und lektüre* Ka 23.
88. Müller, *Die kanonfrage* Han 27.
89. Müller, *Bericht des kanonausschusses* W 107.
90. Müller, *Bericht über den stand der arbeiten zum lektürekanon* L 188.
91. Kron, *Bericht über die ergebnisse der arbeiten für den französischen lektürekanon* Br 50.
92. Unruh, *Die aufstellung eines organisch zusammenhängenden und stufenweise geordneten lektüreplanes* Br 59.
93. Walter, *Gebrauch der fremdsprache bei der lektüre in den oberklassen* Kö 148.
94. Löwisch, *Die litterarische, politische und wirtschaftliche kultur Frankreichs in unserer französischen klassenlektüre* Kö 177.
95. Unruh, *Bericht über die aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten lektüreplanes nach den beschlüssen des 10. neuphilologentages* Kö 193.
96. Kron, *Bericht über die tätigkeit des ausschusses für den lektürekanon* Kö 197.

*VII. Die neueren sprachen als bildungsmittel.*

97. Münch, *Die bedeutung der neueren sprachen im lehrplan der preußischen gymnasien* W 29.
98. Waag, *Wie übermitteln die neusprachlichen schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige allgemeinbildung?* Kö 39.

(Schluß folgt.)

*München.* Dr. K. Manger.

## NEUPHILOLOGISCHE VORLESUNGEN AN DEN PREUSZISCHEN UNIVERSITÄTEN VOM SOMMERSEMESTER 1901 BIS ZUM WINTERSEMESTER 1905/06 INKL.

### *B. Anglistische vorlesungen.*

*Zur einführung.* Einführung in das studium der englischen philologie (Br. 1, 4; Gö. 5/6; Kö. 2, 4/5). — Einführung in das wissenschaftliche studium der englischen sprache (B. 5). — Enzyklopädie der englischen philologie (Mb. 3). — Enzyklopädie des englischen unterrichts (Mb. 5).

*Ältere germanische dialekte.* Die von germanisten gehaltenen vorlesungen über dialekte, deren kenntnis für den anglisten unbedingt erforderlich ist, werden in zusammenhang mit den anderen germanistischen vorlesungen aufgeführt werden. Von einem anglisten ist in dem lustrum 1901/06 nur *eine* hierher gehörige vorlesung gehalten worden: Einführung in das studium des friesischen [mit berücksichtigung des alt- und angelsächsischen] (Ki. 5).

*Altenglische texte.* Einführung ins altenglische [angelsächsische] (Gö. 2; Gr. 1/2, 3, 5/6; Kö. 1; Mb. 4). — [Gotische und] altenglische übungen für anfänger (Ki. 1). — Altenglische übungen für anfänger (H. 3). — Altenglisch [mit übungen, auch für anfänger] (B. 2, 3, 4). — Altenglische übungen [nach Zupitzas übungsbuch] (Br. 1). — Alt- und angelsächsische übungen für anfänger (Ki. 2/3). — Grammatische [und metrische] altenglische übungen [nach Zupitzas übungsbuch] (Mr. 2). — Einführung in das alt-[und mittel-]englische (Gö. 1, 4, 5). — Altenglische übungen für vorgeschrittene (B. 2/3, 3). — Interpretation alt-[und mittel-] englischer texte (Gr. 4/5; Kö. 5). — Altenglische übungen im seminar (B. 4/5; Gö. 3/4; H. 1/2, 3). — Sweets *Anglo-Saxon-Reader* [seminar] (H. 4/5). — *Grammatical Interpretation of Old English Texts* (Bn. 2/3, 5/6). — Erklärung mundartlicher texte aus alt-[und mittel-]englischer zeit (Bn. 1). — Interpretation angelsächsischer dichtungen [aus Kluges lesebuch] und anleitung zu untersuchungen (Mr. 4).

*The oldest English texts* [im seminar] (Mb. 1/2, 5/6).

*Alfred der große* [im seminar] (Bn. 3); *Alfred's Orosius* [im proseminar] (Mb. 2).

*Bêowulf* (Bn. 1/2, 4; Br. 2, 5/6; Gö. 1/2, 5/6; Gr. 3/4; H. 1, 2/3, 4/5; Ki. 3, 5; Kö. 1/2, 4/5); angelsächsische übungen mit zugrundelegung des *Bêowulf* [im seminar] (B. 2/3); *Bêowulf*, mit sprachlicher, metrischer und litterargeschichtlicher einleitung (B. 3/4); altenglisch, verbunden mit sprachlichen und metrischen übungen am *Bêowulfliede* [besonders für anfänger] (B. 5); *Recent work at Bêowulf* [im seminar] (Mb. 2/3); *Selections from Bêowulf* (ed. Holder) [im seminar] (Mb. 3/4); sprachgeschichtliche übungen und lektüre des *Bêowulf* [im seminar] (Mr. 5).

Cynewulfs *Elene* (Br. 4; Gö. 2/3; Ki. 1/2); *The Cynewulf Problem* [im seminar] (Mb. 5).

*Poema morale* [im seminar] (Gö. 2/3).

*The Saxon Chronicle* (ed. Plummer) from 871 A. D. [im seminar] (Mb. 3).

*Altenglische grammatik.* Angelsächsische sprache [und litteratur] (B. 1/2); altenglische grammatik (Mb. 1/2). — Angelsächsische grammatik, metrik, litteraturgeschichte und interpretation (B. 5/6). — *Old English Grammar* (Bn. 2/3); *Old English Grammar and Prose Texts* (Bn. 4/5).

*Altenglische litteraturgeschichte. History of English Literature in the Middle Ages* (Bn. 1/2, 4). — Geschichte der altenglischen litteratur (Br. 5/6; H. 3; Mb. 1). — Geschichte der altenglischen litteratur nebst interpretation ausgewählter altenglischer texte (Gr. 1/2, 5/6). — Altenglische litteraturgeschichte mit besprechung von proben [aus Zupitza-Schipper] (Mb. 5). — Altenglische dichtung und verskunst (Ki. 5). — Geschichte der englischen litteratur von den ältesten zeiten bis zum 14. jahrhundert (Mr. 3/4). — Geschichte der englischen litteratur bis zum tode Chaucers (Gö. 3/4). — Geschichte der alt-[und mittel-]englischen litteratur (Bn. 3/4; Ki. 5/6; Kö. 2/3).

Ob sonst noch *altenglische* übungen in den seminarien abgehalten wurden, läßt sich mangels genauerer angaben in den vorlesungsverzeichnissen nicht feststellen.

*Mittelenglische texte.* Außer den unter den „altenglischen texten" bereits erwähnten übungen, die sich auch über das mittelenglische erstrecken, sind zu erwähnen: Einführung in das mittelenglische (Gr. 3/4; H. 5/6); mittelenglische übungen für anfänger (Ki. 1/2); mittelenglisch mit übungen, besonders für anfänger (B. 4/5); erklärung mittelenglischer texte aus Kluges lesebuch (Ki. 4); aus Morris-Skeat, *Specimens of Early English* (Mr. 4/5); aus Zupitzas übungsbuch (Kö. 2), [im seminar] (Br. 4/5; Mr. 2/3); ohne angabe des buches, aus dem die texte entnommen wurden (Gö. 4), [im seminar] (B. 5; Bn. 5; Br. 2/3; Gr. 2).

*Critical Interpretation of "The Avowynge of King Arthur, Gawain, Kay and Sir Bawdewyn"* [im seminar] (Bn. 1/2).

*Chaucer* (Bn. 3/4; Gö. 2; H. 3/4; [im seminar] H. 2, 5). — *Critical Interpretation of some of Chaucer's Poems* [im seminar] (Bn. 4/5). — Chaucers leben und werke (H. 2); mit interpretation (B. 3/4); nebst erklärung des prologs der *Canterbury Tales* (Ki. 1). — *Canterbury Tales* (Gö. 5/6). — Lektüre ausgewählter werke Chaucers [nach Sweets *Second Middle English Primer*] (Mr. 4). — *The Knightes Tale* [im proseminar] (Mb. 3). — Chaucer-übungen [im seminar] (Bn. 1). — *The Chaucer Canon* [im seminar] (Mb. 4/5). — *Introduction to the Study of Chaucer* (Bn. 4/5). — Chaucer und die entstehung des neuenglischen (B. 4). — Einführung in das mittelenglische [Chaucer] (Mb. 1). — Mittelenglisch [auch für anfänger] mit interpretation des Chaucer (B. 2/3). — Mittelenglisch, verbunden mit sprachlichen und metrischen übungen an Chaucers werken [besonders für anfänger] (B. 5/6) [s. auch unter: mittelenglische litteraturgeschichte].

*Emare* (Gö. 1/2; [im seminar] Ki. 5/6).

*Havelok* [im seminar] (Gö. 4/5; Ki. 1); mittelenglische übungen für anfänger mit interpretation des *Lay of Havelok* (H. 3; [im proseminar] Ki. 3).

*King Horn* (Gö. 3/4).

Langlands *Piers the Plowman* (Gö. 1, 5).

*Mittelenglische grammatik. Middle English Grammar* (Bn. 3). — Mittelenglische grammatik (Mb. 2); mit interpretation ausgewählter dialektstücke (B. 3). — Mittelenglische grammatik, metrik und litteraturgeschichte mit interpretation des *Manfred* [?] (B. 2). — Mittelenglisch [im seminar]: reimkritik und anleitung zu kritischen ausgaben (B. 3).

*Mittelenglische litteraturgeschichte* [s. auch altenglische litteraturgeschichte]. Geschichte der mittelenglischen litteratur (H. 2/3, 5/6; Mb. 1/2); mit proben aus Zupitzas übungsbuch (Mb. 5/6). — Übersicht über die mittelenglische litteratur mit besonderer berücksichtigung Chaucers (Gr. 2). — Chaucer und seine zeit nebst erklärung des prologs der *Canterbury Tales* (Br. 3). — Geschichte der englischen litteratur von Chaucer bis Shakespeare (Ki. 1/2). — Geschichte der englischen litteratur [mit ausschluß des dramas] vom tode Chaucers bis zum ausgang des 16. jahrhunderts (Gr. 3).

*Neuenglische litteraturgeschichte.* Neuere englische litteraturgeschichte (H. 1, 3/4). — Grundriß der englischen litteraturgeschichte II [neuzeit 1500—1832] (Mr. 1/2). — *Selections from the History of Modern English Literature* (Bn. 1/2). — Geschichte der englischen litteratur im 14.—17. jahrhundert (Mr. 4). — *History of English Literature in the 15th and 16th centuries* (Bn. 5). — Englische litteraturgeschichte vom beginn des 16. jahrhunderts bis Milton (Gö. 1/2). — Englische litteraturgeschichte im 16. jahrhundert (Mb. 2). — Geschichte der englischen litteratur im zeitalter der renaissance (Br. 3/4). — Geschichte des vorshakespeareschen dramas mit erklärung ausgewählter proben (Ki. 4/5). — Geschichte des englischen dramas bis auf Shakespeare (B. 3; Gr. 2/3). — Sprachliche und litterarische übungen an englischen lyrikern des 16. jahrhunderts (B. 3). — *Elizabethan Lyrics* [im seminar] (Mb. 1). — Geschichte des englischen dramas bis zum tode Shakespeares (Kö. 3). — Shakespeares litterarische zeitgenossen und nachfolger bis Milton (B. 4). — *History of the English Drama from Shakespeare to the Present Day* (Bn. 5/6). — Englische litteraturgeschichte im 17. jahrhundert (Gö. 2/3; Mb. 2/3). — Geschichte der englischen litteratur im 17. und 18. jahrhundert (Ki. 3). — Spenser, Milton und ihre zeit (B. 1). — Geschichte der englischen litteratur von Milton bis Burns (B. 1/2). — Geschichte der englischen litteratur in der zeit des einflusses auf die deutsche [von Milton bis Byron] (B. 4/5). — Geschichte der englischen litteratur im 17., 18. und 19. jahrhundert (Mr. 4/5). — Geschichte der englischen litteratur im 18. jahrhundert (H. 4/5; Mb. 3). — *Some Eighteenth Century Characters* (Gr. 2). — *The Age of Pope* (Kö. 5). —

*The Age of Dryden and Pope* (Kö. 3, 3/4). — Englische litteratur von Popes tod bis Burns (Gö. 5/6). — Der englische roman seit Fielding und seine bedeutung als kulturgeschichtlicher beleg (B. 5/6). — *The Age of Johnson* (Kö. 4). — *English Poetry from Cowper to Tennyson* (Br. 1/2). — Interpretation von [Wordsworth und anderen] englischen lyrikern des 18. und 19. jahrhunderts mit sprachlichen übungen nach Palgraves *Golden Treasury of Songs and Lyrics* (B. 2/3, 3/4, 5/6). — *English Literature of the 19th Century* [*Text-book: Stopford Brooke's English Litterature*] (Mb. 1). — Gesamtübersicht der englischen litteratur im 19. jahrhundert (B. 2/3). — Englische litteratur des 19. jahrhunderts (B. 5/6; Mb. 3/4). — Gespräche über englische litteratur [und geschichte] im 19. jahrhundert im anschluß an Herrig-Försters *British Classical Authors* (B. 5, 5/6). — Interpretation ausgewählter dichtungen des 19. jahrhunderts nach Herrig-Förster (H. 5/6). — Englische litteraturgeschichte von Byron bis Swinburne (Gö. 5). — *English Poets of the Early Nineteenth Century* (Gö. 2). — *Nineteenth Century Lyrics* [ed. Shindler, *Poets of the Present Time*] (Mb. 3/4). — Englische lyrik des 19. jahrhunderts (B. 4, 4/5). — *English Poetry of the 19th Century* (H. 4). — *English Prose of the* [*Early*] *19th Century* (Gö. 1, 3). — Geschichte des englischen romans im 19. jahrhundert (Kö. 1/2, 2/3). — *English Novelists of the 19th Century* (Gr. 5/6). — *Poets and Prose Writers of the 19th Century* (Mb. 4). — *English Humanists of the 19th Century* [ed. by Saenger] (Gr. 5/6). — *The present day English novel* (H. 1). — Der englische roman seit Scott (Ki. 1). — Geschichte der englischen litteratur im zeitalter der königin Viktoria (Br. 2, 5); englische dichtung im zeitalter der königin Viktoria (Mr. 2/3). — *Victorian Literature* (Gr. 1/2); *Victorian Poets* (Kö. 5/6); *On the Victorian Novel* (H. 3/4). — *Victorian Fiction, especially in its Social Aspects* (Ki. 4/5). — *English Literature 1830—50* (Br. 4). — *English Literature 1850—70* (Br. 4/5). — *English Literature 1870—1900* (Br. 5). — *English Literature from 1830 in connection with social and political questions* (Bn. 5/6). — Erläuterung der englischen geschichte und litteratur der letzten 50 jahre an der hand von McCarthys *History of our own Times from 1880 to the Diamond Jubilee* [in englischer sprache] (B. 2/3, 3, 3/4). — Über den englischen roman in der zweiten hälfte des 19. jahrhunderts (B. 4). — Übersicht über die englische litteratur der letzten 40 jahre (Ki. 2/3). — Englische Präraphaeliten-dichtung [mit interpretation aus Rossetti] (Mr. 5). — Übersicht über die englische litteratur der letzten 30 jahre (Ki. 2).

*On modern English poets* (B. 1). — *History of Literary Theory in England* (Bn. 1/2). — *Evolution in English Literary History* (Gr. 3). — *Outlines of the History of English Dramatic Literature* (Bn. 2). — *The Romantic Movement in Modern English Literature* (Br. 2). — *On Classicism and Romanticism in English Literature* (Bn. 2/3). — *The evolution of the English novel* (Bn. 2/3). — *English Poetry* (Bn. 5). — Übungen an eng-

lischen balladen [im seminar] (B. 3/4). — Das sonett in der englischen litteratur [im seminar] (Kö. 2).

*English Texts for German Schools (a critical survey of recent editions)* [im seminar] (Mb. 1).

*On American Literature 1800—1870* (Ki. 3). — *Some American Authors* (Br. 3/4). — *American Literature* (Br. 5/6).

*Mediæval and modern Scottish Poems* (Bn. 3/4). — *Scotland and Scottish Literature* (Ki. 3/4).

(Schluß folgt.)

*Kattowitz.* M. GOLDSCHMIDT.

---

## MARSEILLE.

Manch einer von den lesern dieser zeitschrift mag wohl im letzten sommer auf den bequemen schiffen der Hamburg-Amerika-linie der hitze entflohen sein, um die schönen fjorde Norwegens oder gar Island aufzusuchen. Gerade entgegengesetzt hat mich mein weg geführt; ich möchte hier von einer seereise nach dem süden berichten, die mir gelegenheit gab, das nützliche mit dem angenehmen zu verbinden, den ermüdeten nerven erholung zu gewähren und meine kenntnisse in den fremden sprachen sowie von fernen ländern und meeren zu bereichern.

Die deutsche Ostafrika-linie, deren dampfer ich für die reise benutzt habe, bietet eine vorzügliche gelegenheit, *Süd-Frankreich* oder *Italien* auf dem seewege zu erreichen. Auf der ausfahrt hatte ich gelegenheit, meine bekanntschaft mit Rotterdam zu erneuern, das mir von einer früheren reise nach den Kanarischen inseln in angenehmer erinnerung war, und außerdem den Haag und Scheveningen zu besuchen. In Dover kamen englische passagiere an bord, so daß sich bald reichlich gelegenheit bot, englisch zu sprechen und dabei einblicke in das leben und treiben in den britischen kolonien Afrikas zu tun. Neun herrliche tage auf dem fast ruhigen meere folgten, unvergeßliche bilder von der spanischen südküste, Tanger, Gibraltar zogen am auge vorüber, und als würdigen abschluß bot die ausreise die grandiose einfahrt in das wundervoll gelegene Genua.

Der sommer mag wohl nicht die rechte jahreszeit zum besuch der Riviera sein; aber was soll man tun, wenn man anders keine zeit hat? Und schön ist sie auch im sommer. Die hitze ist durchaus erträglich; etwas vorsicht ist natürlich geboten, die nackenschleier der arbeiter und kutscher und die strohhüte der pferde erinnern daran, daß die sonnenstrahlen hier heftiger als bei uns brennen. Man wird deshalb gut tun, den morgen und abend zur wanderung zu benutzen, während der mittagsstunden aber zu rasten.

An der *côte d'azur* luden mich Monaco, Monte-Carlo, Nizza, Toulon zum verweilen ein, bis mich der expreß endlich nach *Marseille*, dem eigentlichen ziel meiner reise, brachte.

Von dem riesigen verkehr dieser großen handelsstadt überzeugt man sich am besten durch einen spazirgang auf der *rue Noailles* und der *rue Cannebière*. Das leben auf den großen boulevards in Paris kann nicht stärker pulsiren als hier, wo das bild ein noch bunteres ist, da die fortwährend anlaufenden dampfer angehörige aller nationalitäten ausströmen. Und Méry hat nicht unrecht, wenn er auf einen einwurf, die *Cannebière* sei zu kurz, erwiderte: *Pas assez longue? Mais elle va jusqu'aux Indes.* Hier sind jene glänzenden kaffeehäuser, die den stolz der stadt bilden, hier steht die börse, und nicht weit vom *vieux port*, auf den die *Cannebière* zuführt, auch das rathaus. Westlich gelangt man an dem schimmernden bau der noch immer unvollendeten kathedrale vorüber zu den *bassins de la Joliette* und *du Lazaret* mit dem fast vier kilometer langen wellenbrecher, in dessen schutz die großen ozeandampfer anker werfen. Weiter draußen liegen drei felseninseln wie wächter, die den eingang zum hafen hüten. Die kleinste davon, Château d'If, ist durch Dumas roman weltbekannt geworden. Die burg, in deren kerkern der mann mit der eisernen maske, Mirabeau, Lavalette und andere geschmachtet haben, ist jetzt dem besucher geöffnet. Bei ruhiger see ist die fahrt zur insel sehr zu empfehlen.

Nicht weit von der kathedrale steht in etwas dürftiger umgebung der *Arc de Triomphe*, von dem es nur wenige minuten bis zu der schönen kirche *Saint-Vincent-de-Paul* sind, vor der auf einem von platanen beschatteten platze ein prächtiges denkmal für die 1870 gefallenen *mobiles du département des Bouches du Rhône* errichtet worden ist. Weiter draußen, im nordwesten der stadt, befinden sich der *jardin zoologique* und das *Palais de Longchamp* mit einem naturhistorischen und dem kunstmuseum. Vom *Cours Saint-Louis* senkrecht zur *Cannebière* geht die *rue de Rome* ab, die weiter in die *avenue du Prado* mündet, die sich nach osten zu in die berge und dann nach süden zum meere hinzieht, wo sie die an dem strand entlang zur stadt zurückführende *Corniche* trifft. Diese straßen sind besonders gegen abend sehr belebt, wenn des tages arbeit vorüber ist und das meer oder die parkanlagen den marseiller zu süßem nichtstun herauslocken. Hier ist auch der *champ de courses* und die arena für die stiergefechte.

Auf einem steilen, zerklüfteten felsen erhebt sich das wahrzeichen der stadt, die kirche *Notre-Dame de la Garde*, ein byzantinisch-maurischer bau, den man am besten vermittelst des *ascenseur* erreicht. Von oben bietet sich ein herrliches panorama über die weit sich ausdehnende stadt mit ihren häusermassen, ihren türmen, kuppeln, fabriken, den weißen *bastides*, die aus den rings bis an das meer reichenden bergen hervorschimmern, dem blauen, leuchtenden meer,

das sich an den felseninseln und weithin am steilen strande schäumend bricht. Wenn der *mistral* nicht weht, mag man wohl stundenlang hier oben weilen und doch des wundervollen anblickes nicht müde werden.

Marseille rüstet sich für 1906 zu einer großen kolonialausstellung. Das wird manchen landsmann anziehen, auch wenn er nicht erst die in schauderhaftem deutsch geschriebene ankündigung zu gesicht bekommt, die in dem *Livret-Guide officiel du syndicat d'initiative de Provence* zu finden ist.

Die umgegend von Marseille bietet eine fülle von schönen ausflügen. Bleibt der wanderer am meer, so ist ein besuch der *calanques*, kleiner fjordähnlicher, wild zerrissener buchten oder des städtchens Martigues, des französischen Venedig, sehr lohnend. Landeinwärts aber locken neben der naturgeschichtlich merkwürdigen *Camargue* und der *Plaine de la Crau* vor allem jene stätten, die durch bauwerke aus der römerzeit berühmt geworden sind. Saint-Chamas, der wallfahrtsort La Sainte-Baume, Aix, Arles, Tarascon usw. Über die beiden letzten noch einige worte. Arles ist heute ein stilles landstädtchen, das sich nur zur zeit der märkte und stiergfechte mit leben füllt. Niemand ahnt heute, daß diese stadt einst mit Marseille an bedeutung wetteiferte. Nur die römerbauten erinnern noch an die einstige herrlichkeit. Die arena ist besonders gut erhalten; die wucht ihrer formen würde noch besser wirken, wenn der bau nicht rings von häusern ziemlich eingeengt wäre. Das antike theater ist leider bis auf einige sitzreihen, einige säulen und die umrisse zerstört. Blinder unverstand hat früh angefangen, die steine zu festungswerken zu verwerten. Hier wurde die herrliche statue gefunden, die heute als *Vénus d'Arles* eine zierde des Louvre bildet. An der *place du Forum* und an der Rhone im *palais de la Trouille*, das von Konstantin erbaut wurde, sind ebenfalls noch reste antiker kunst erhalten. Von christlicher kunst zeugen die *cathédrale Saint-Trophime* mit einem prachtvollen portal und die kapelle *Saint-Honorat* auf den *Aliscamps*. Diese uralte begräbnisstätte, deren name mit der sage von *Guillaume d'Orange* verwoben und von Dante und Ariosto verherrlicht ist, enthält heute nur noch wenige jener sarkophage, von denen die schönsten in den kirchen der umgegend und in den museen von Arles untergebracht sind. Neben dem *musée archéologique* ist besonders erwähnenswert das von Mistral begründete *musée Arlaten*, das fast ausschließlich der ethnographie der Provence gewidmet ist.

Nicht weit von Arles, mit einer kleinbahn zu erreichen, liegen die an sehenswerten bauten reichen städtchen Montmajour, Les Baux und Saint-Remy und in dessen nähe Mistrals wohnsitz, das dörfchen Maillane. Im norden, an der hauptlinie nach Lyon, nur 20 minuten bahnfahrt von Arles entfernt, hat der brave Tartarin seine heimat, die ihren namen ja einem ungetüm *la Tarasque* verdankt, das ehemals

hier sein unwesen getrieben haben soll, und für dessen verjagung Tarascon alljährlich der heiligen Martha zu ehren ein großes fest feiert. Straßen mit stolzen namen, großen, schattigen platanen, aber nur einfachen, oft dürftigen häusern begrüßen den fremden, der ganz erstaunt die augen aufreißt, wenn er an die hängebrücke gelangt, die über die Rhone nach Beaucaire führt, und zu seiner rechten plötzlich den gewaltigen, trotzigen bau erblickt, der vom könig René vollendet und bewohnt wurde. Die räume, in denen einst glänzende frauen und männer weilten, dienen heute dieben und mördern zum aufenthalt.

Zu meinem bedauern mußte ich davon absehen, Nîmes, Pont du Gard und Avignon zu besuchen, der tag der abfahrt des aus Afrika heimkehrenden r.-p.-d. „König" war herangekommen. Abendstimmung lag über Marseille, als das schiff langsam aus dem hafen hinaus auf das blaue meer fuhr, dessen fläche weithin im glanz der scheidenden sonne strahlte. Ein wunderbares abschiedsbild, das sich der seele für immer eingeprägt und den wunsch in mir bestärkt hat, es möchte mir noch ein zweites mal vergönnt sein, länger in diesem reichgesegneten lande zu verweilen.

Wieder kamen die schönen tage an bord, die durch den interessanten verkehr mit den aus Afrika kommenden engländern, franzosen, portugiesen und landsleuten ausgefüllt und durch einen eintägigen aufenthalt in Lissabon angenehm unterbrochen wurden.

Der schönheit einer solchen seereise will ich kein lied singen, das meer bedarf des lobes nicht. Aber eines möchte ich wohl sagen, daß die vielen, die alljährlich an den strand ziehen und dort in herden herumflaniren, kaum den begriff von dem zauber des ozeans bekommen können, den eine seereise zu geben imstande ist. Wer einmal die schönheit trank, die das spiel der tobenden wellen bietet, wer das meer in weiter ruhe an sonnigen tagen sah oder die berückende stimmung einer bleichen, unendlich stillen mondnacht in seine seele aufnahm, wer das gefühl genoß, einmal für tage und wochen von zeitungen, telegrammen und der ganzen kleinlichkeit des alltags befreit zu sein — den zieht es immer wieder hin trotz aller schrecken, die ängstliche gemüter noch immer bei dem wort meer und seekrankheit empfinden.

*Bernburg.* Dr. Wirth.

# BESPRECHUNGEN.

B. Eggert, *Der psychologische zusammenhang in der didaktik des neusprachlichen reformunterrichts.* (Ziegler-Ziehensche *Sammlung von abhandlungen aus dem gebiete der pädagogischen psychologie und physiologie* VII, 4.) Berlin, Reuther & Reichard. 1904. IV, 74 s. 8°. M. 1,80.

Wenn auch die ersten erfolge der seit einem vierteljahrhundert bestehenden neuen methode des unterrichts in den modernen fremdsprachen zum teil der überzeugung von der praktischen unzulänglichkeit der bisherigen lehrart verdankt werden mögen, so haben doch von anfang an die leiter der neuen bewegung es sich angelegen sein lassen, den psychologischen und pädagogischen grund zu untersuchen, auf dem jede gesunde methode des sprachlichen unterrichts überhaupt aufgebaut werden muß. Aber die anhänger der alten tradition sind gerade auf diese argumentation wenig eingegangen, und so ist heute eine gewisse indifferenz auf diesem gebiete eingetreten, die im pädagogischen interesse bedauert werden muß; man hat stillschweigend manches angenommen von den neuerern und sich schmollend auf die alten halbheiten zurückgezogen: *tant de bruit pour une omelette*! So kommt die sehr gründliche und durchaus sachliche erörterung Eggerts zur rechten zeit. Man muß sich zunächst zu den grundsätzen bekennen; was daraus zu folgern ist, das wird der gesunde sinn der deutschen lehrer schon finden. Das größte hindernis für eine vernünftige schlichtung des methodischen streites sind immer die wenig bedachten schlagwörter gewesen, mit denen man einer grundsätzlichen behandlung der psychologischen und pädagogischen fragen aus dem wege gegangen ist.

Eggert begnügt sich nicht damit, der psychologischen fachlitteratur die prinzipien zu entnehmen, aus denen eine methode des fremdsprachlichen unterrichts gefolgert werden muß; er stellt jene selbst in gründlicher ausführung dar. Seine quellen sind die großen psychologischen handbücher, Pauls *Prinzipien*, Kußmauls bedeutendes buch über die sprachstörungen, eine reiche litteratur, die er gründlich ausschöpft, um dann erst die didaktischen folgerungen zu ziehen. Die leser sind also vor allen voreiligen deduktionen, vor allen anpreisungen

einer vielleicht geglückten praxis sicher; sie mögen selbst urteilen, und dazu laden wir sehr dringend ein, indem wir den inhalt der trefflichen schrift in aller kürze wiedergeben, wobei wir nur die pädagogischen folgerungen, die Eggert zweckmäßigerweise in besonderen abschnitten zusammenfaßt, dem grundsatze, aus dem sie abgeleitet sind, unmittelbar folgen lassen.

Der verfasser entwickelt im ersten teil die *entstehung der sprachlichen vorstellungen*. Diese bilden sich nicht synthetisch, sondern durch auffassung sprachlicher komplexe; *der satz ist das frühere*, nicht das wort, das bei der ersten aufnahme durch das kind vertreter eines urteils ist. Es findet also in der entwickelung der sprache das nämliche statt wie in der bildung aller erkenntnis; auch diese geht von der unentwickelten erscheinung der dinge aus, die erst analysirt werden müssen. Für den unterricht folgt daraus, daß er seinen natürlichen anfang nicht vom losgelösten wort, sondern vom ganzen einer sprachlichen äußerung zu nehmen hat. Das *wort* erhält seine bestimmte bedeutung nur im zusammenhang der rede; erst allmählich bildet sich durch verallgemeinerung der bedeutungen ein gemeinverständlicher begriff für dasselbe. Die übersetzung in die muttersprache gibt einen solchen nicht. Die übersetzung kann aber entbehrt werden, wenn man im unterricht in Gouins art vom anschaulichsten, der tätigkeit, ausgeht und in erweiterten anwendungen dem worte allmählich die in der fremden sprache entwickelte bedeutung gibt. Die den vorstellungen anhängenden *gefühlselemente* erleichtern das sprachliche verständnis bedeutend; es ist also anzuraten, die stoffe für den sprachlichen unterricht der lebenserfahrung der schüler zu entnehmen, mit der ebenfalls mannigfache gefühlseindrücke verknüpft sind, auch gedichte und lieder zu solchem zwecke herbeizuziehen. — Es ist ein besonderes verdienst unserer schrift, daß sie zur vorstellung, mit der sonst die psychologische didaktik allein operirt, noch das gefühl hinzufügt, mit dem die psychologie sich endlich auch in eingehenderen bearbeitungen beschäftigt. Man darf noch hinzusetzen, daß die mit den vorstellungen assoziirten gefühle die wiedererweckung der ersteren wesentlich erleichtern. An einzelnen stellen spricht Eggert vom sprachgefühl, wo vielleicht besser an feste assoziationen sprachlicher vorstellungen gedacht würde.

Im zweiten teil *analysirt* der verfasser die *sprachvorstellungen*, deren wesen aus einer betrachtung der sprachstörungen erkennbar wird. Die organe, welche bei der bildung dieser vorstellungen in betracht kommen, sind mannigfaltig; dem ganzen vorgange entspricht es, wenn der sprachunterricht von der gesprochenen sprache ausgeht. Das sprechen ist aber nicht ziel, sondern mittel des unterrichts. In seinem phonetischen teile muß er von der individuellen art der lautbildung der schüler sich kenntnis verschaffen; denn es liegen hier muttersprachliche und individuell nüancirte gewöhnungen schon vor.

Die sprachlichen eindrücke kommen *durch das ohr und das auge* zu uns; aber die ersteren überwiegen, wie man überhaupt sagen kann, daß das auge gern an den gegenständen haftet, während das ohr dem menschlichen empfinden viel näher tritt. Übung des ohrs ist daher eine so wichtige sache und muß schon im muttersprachlichen unterricht eintreten, der dadurch bedeutend gefördert wird. Die *formen der sprachtätigkeit* sind sehr mannigfaltig, da der weg durch die verschiedenen gehirnzentren hindurch, die ihr dienen, viele kombinationen zuläßt. Demnach muß auch der unterricht seine mittel vermehren. Ein auf den gesichtseindruck des geschriebenen oder gedruckten wortes sich gründender unterricht wäre mangelhaft; da aber den individuen verschiedene typen der sprachlichen auffassung eigen sind, die in der bevorzugten aufnahme der vorstellungen durch das gesicht oder das gehör oder die bewegungsempfindung ihren grund haben, so muß auch der visuelle eindruck des wortes benutzt werden, obgleich der akustische, wie auch dem referenten erscheint, der eigentlich maßgebende ist. Unser verfasser meint sogar — und diesen schlußsatz möchten wir der unvoreingenommenen beurteilung der berufsgenossen empfehlen —, der für die akustische auffassung beanlagte lehrer werde der neuen, auf das sprechen sich gründenden methode des unterrichts zuneigen, während der grund für die bekämpfung dieser in der „visuellen veranlagung" der philologen zu suchen sei.

Diese kurze übersicht erschöpft den reichen inhalt, den der verfasser auf nur fünf druckbogen entwickelt, bei weitem nicht; der leser, dem wir nur andeuten wollten, was er in der schrift zu suchen hat, wird in ihr ein gründliches und umfassendes psychologisches wissen und eine bemerkenswerte gabe logischer deduktion finden, aber nirgends ein parteiwort. Referent wüßte nicht, wodurch sich beim gegenwärtigen stand der methodischen erörterung auf dem behandelten gebiete eine methodische schrift besser empfehlen könnte.

*Karlsruhe.* Dr. E. VON SALLWÜRK SEN.

---

HERMANN BREYMANNS *Neusprachliche reformlitteratur.* (Drittes heft.) Eine bibliographisch-kritische übersicht, bearbeitet von prof. dr. STEINMÜLLER. Leipzig, A. Deichertsche verlagsbuchhandlung nachf. (Georg Böhme). 1905. IV, 152 s. M. 4,—.

Den beiden heften *Die neusprachliche reformlitteratur von 1876 bis 1893* bzw. *von 1894—1899*, die 1895 und 1900 in gleichem verlage erschienen, ist nunmehr das dritte unter dem obigen titel gefolgt. Breymann hat die bearbeitung einem früheren schüler überlassen; ihm selbst fehlte für die langwierige arbeit die zeit. Freilich hat auch St. darauf verzichten müssen, die englische reformlitteratur mitzubehandeln, obwohl ihm mehrfach der wunsch geäußert wurde. Die anlage

ist bis auf kleinigkeiten dieselbe wie vorher. Ein erster teil verzeichnet „neuauflagen und zusätze zu den früheren schriften“ (1886—1898), ein zweiter die „neuen schriften“ (1895—1904). Den bibliographischen angaben des ersten teils sind „urteilsäußerungen“ der rezensenten in knappstem auszug, meist nur in stichworten, beigefügt und häufig durch kritische „anmerkungen“ des herausgebers ergänzt. Die vorhandenen besprechungen werden in den zeitschriften nachgewiesen, was bei abkürzung der titel und namen auf geringstem raum geschieht. Das alles ist, wie der herausgeber mit bezug auf Breymanns vorgang sagt, in der tat „sehr praktisch und übersichtlich“.

Noch mehr als in den „anmerkungen“ treten die methodischen ansichten St.s in dem „rückblick“ hervor, der mit 40 von 142 textseiten auch äußerlich kein unbeträchtliches stück des buches in anspruch nimmt. Wie Breymann in seinem teil des vorwortes angibt, ist auch St. der meinung, daß es in dem reformstreite darauf ankomme, den rechten ausgleich zu finden zwischen der früheren, grammatisch-synthetischen und der radikal-induktiven oder rein imitativen unterrichtsmethode; eine schrift *Die vermittelnde methode im schulbetrieb der neueren sprachen* hat St. 1903 in Würzburg erscheinen lassen. Der „rückblick“ weist denn auch durchweg freude und genugtuung über die neuerliche „anerkennung der vermittelnden methode“ auf.

Die periode von 1882 (St. bezieht sich auf meine broschüre *Quousque tandem*) bis 1898 (Wendts wiener thesen) bedeutet nach St. den beginn, die ausgestaltung und das erfolgreiche vordringen der reform; die zeit vom wiener bis zum leipziger neuphilologentag (1898—1900) soll den höhepunkt bezeichnen; mit Walters schrift *Die reform des neusprachlichen unterrichts auf schule und universität*, nebst einem nachwort von mir (1901), habe der umschwung in den erfolgen der reformer begonnen: „Der früher latente widerstand tritt jetzt an die öffentlichkeit ... Die offenen absagen an die reform werden immer zahlreicher, ihre anhänger sehen sich in die defensive gedrängt. Auf dem breslauer tage ... holen sich die reformer die erste schlappe, indem alle anträge und thesen mit zu hoch gespannten wünschen ... abgelehnt werden oder doch ... eine derartige abgeschwächte formulirung erhalten, daß sie geringen anlaß zu bedenken geben. Endlich bringt der kölner tag (1904), wenn auch keine niederlage, da Walter durch sein persönliches eingreifen seine zuhörer zu fasziniren weiß, doch einen entschiedenen rückzug der reform.“ St. hofft, daß der tag zu München (1906) „den in Breslau etwas voreilig proklamirten *kompromißfrieden* für den reformstreit definitiv erbringen werde“.

Ich sehe allerdings die dinge in einem etwas anderen lichte. Ich bin kein freund von kompromissen, zumal wenn sie nur um des lieben friedens willen geschlossen sind, finde auch, daß das „vermittelnde“ und „gemäßigte“ leicht etwas — „mittelmäßiges“ ist: nicht wirklich und vorbildlich gut, nur eben gut genug zur aushülfe.

Daß die reform ihr gutes habe, leugnet auch St. nicht. Dreierlei drängt sich ihm bei der betrachtung des zeitraums 1899—1905, wie er sagt, auf: „1. Es ist unendlich viel und tüchtig gearbeitet worden ..., 2. der reformstreit hat trotz der gegenteiligen ansicht Koschwitz' und seiner engsten anhänger sehr wertvolle und nutzbringende früchte gezeitigt, 3. in vielen wesentlichen punkten ist eine einigung erzielt worden, so daß" — es erstaunt uns nicht — „zurzeit das gros der neuphilologischen lehrerschaft Deutschlands und Österreichs in der praxis auf dem durch den kampf herausgebildeten gemäßigten oder vermittelnden standpunkte steht."

In dem abschnitte „wert und unwert der reform" zählt St. zu den „positiven errungenschaften der reform" folgende sieben (ich hebe nur die hauptsache bei jeder hervor): 1. heilsame aufrüttelung der neusprachlichen lehrer; 2. bessere vorbildung durch aufenthalt im ausland, ferienkurse, lektoren, phonetik; 3. einschränkung der grammatischen regeln (umarbeitung der lehrbücher); 4. umarbeitung der lesebücher; 5. eindämmung des übersetzens aus der muttersprache; 6. bessere auswahl der schriftstellerlektüre (kanon); 7. stärkere betonung der gesprochenen sprache. Dagegen haben sich nach St. „mehrere wesentliche forderungen der reform für den massenunterricht in der schule als unrealisirbar erwiesen": 1. das (ideale) ziel der sprechfertigkeit; 2. die vollständige ausschaltung der muttersprache, und in verbindung damit 3. ausschluß der herübersetzung; 4. ausschluß der hinübersetzung; 5. ausschließlicher betrieb und herleitung der grammatischen regeln aus der lektüre (geringschätzung und vernachlässigung der grammatik). Wie St. selbst sogleich hinzufügt, waren diese in Wien 1898 von Wendt aufgestellten und 1900 in Leipzig von einer großen majorität angenommenen forderungen „eigentlich nur für die oberen klassen der realschulen bestimmt", können also schon deshalb nicht schlechthin als „wesentliche forderungen der reform" gelten. Hierüber noch einige worte.

St. erweist mir die ehre, mit Wendt und Walter mich zu den vorkämpfern auf der reformseite zu rechnen, ja mir das recht auf den titel des „vaters der reform" zuzusprechen. Ich wiederhole dies keineswegs, um etwa „die priorität der reformideen zu beanspruchen", was nach St. (er könnte über Klotzsch und de Villiers übrigens noch sehr viel weiter zurückgehen!) durch andere geschieht. Vielmehr möchte ich mich so auch auf St.s zeugnis für meine reformechtheit berufen, wenn ich hier erkläre, daß nach meinem dafürhalten Wendt durch seine wiener thesen nicht sowohl „die grundsätze und forderungen der reform", als eben *seine*, d. h. *eines* reformers grundsätze und forderungen, und zwar für bestimmte zwecke, formulirt hat, wie wir übrigen reformer das unter umständen gleichfalls zu tun pflegen und zu tun doch wohl auch das recht haben. Z. b. habe ich auch kein bedenken getragen, in dem nachwort zu Walters obengenannter schrift

zu betonen, daß ich nicht mit allen seinen vorschlägen für den universitätsunterricht usw. übereinstimme. Hätten wir reformer ein ganz festes, für jeden von uns verbindliches programm, so müßten wir auf alle weitere methodische entwicklung verzichten, wozu wir durchaus nicht gesonnen sind. Wir alle wollen die freiheit behalten, von der allgemeinen reformerischen richtlinie aus noch weiter nach links oder auch wieder etwas nach rechts zu gehen. Das erstere hat Wendt in einzelnen der wiener thesen und Walter hier und da in seiner schrift von 1901, das letztere z. b. Kühn getan, indem er sich 1903 zur beigabe deutscher übungsstücke bereitfinden ließ.

Ich möchte nicht mißverstanden werden. Für meine person bin ich heute wohl nicht mehr und nicht minder „radikal" als vor 25 jahren und verlange keine indulgenz. „Die sprechfertigkeit als ideales ziel des unterrichts" freilich könnte auch mich erschrecken. Wenn aber Wendt seine erste wiener these mit den worten beginnt: „Die beherrschung der fremden sprache ist das oberste ziel des unterrichts", so fährt er doch auch fort: „Den unterrichtsstoff bietet das fremde volkstum. *Die fremde sprache ist das naturgemäße mittel, um in dessen erkenntnis einzudringen.*" Hiermit stellt auch Wendt die „unmittelbare" aufgabe des unterrichts in den dienst der „mittelbaren", die Waetzoldt 1892 in Berlin so treffend — und niemand vorher oder nachher treffender — dargelegt hat: „dem schüler das freie verständnis für die eigenartige geistige und materielle kultur, für leben und sitte der beiden fremden völker zu erschließen." Und auch die „unmittelbare" aufgabe ist ja bei Wendt nicht etwa auf das ziel der sprechfertigkeit beschränkt. Soll aber in der schule die fremde sprache überhaupt gesprochen werden, worüber wir doch alle einig sind, dann kann das „ideale ziel" in *dieser* richtung, zumal in den oberklassen der realanstalten, nur die sprech*fertigkeit* sein, gleichviel, wie weit der einzelne hinter diesem idealen ziel zurückbleibt.

Was „die ausschaltung der muttersprache" betrifft, so wäre auch nach St. *„die aufnahme des gelesenen ohne vermittlung der muttersprache sicherlich das ideal"*; allein um das volle erfassen des inhalts zu ermöglichen und zu kontrolliren, könne die schule prinzipiell auf die herübersetzung niemals verzichten. Niemals? Das wäre zu bedauern. Jedenfalls so lange nicht, als man glaubt, „die einführung in die gedankenwelt des fremden volkes" so recht erst durch die erklärung und übersetzung der texte leisten zu müssen. Ich werde nicht müde zu wiederholen, daß m. e. *die lektüre als ihr eigentliches ziel die gleichzeitige erfassung des inhalts und der form* zu betrachten hat. Diese doppelte erfassung *muß möglichst unmittelbar aus der bis dahin erreichten kenntnis („beherrschung") der sprache erwachsen* und darf nicht nur durch mühseliges präpariren, konstruiren, erklären und übersetzen errungen — und zugleich großenteils wieder verloren — werden. *Fast alle unsere sprachlichen texte sind für die klassenstufe*

*zu hoch und zu schwer.* St. selbst hebt hervor: „Unnötig ist die übersetzung, wenn der fremdsprachliche text sehr leicht [ich sage: leicht genug] ist oder [d. h.: und] durch fremdsprachliche erklärung vollständig erschlossen werden kann."

Die gegner und vermittler sehen ein bedeutungsvolles zugeständnis darin, daß auch Walter nach seinem kölner vortrag von 1904, „wenn die erklärung eines unbekannten wortes in der fremden sprache zu große schwierigkeiten bereiten sollte, kein bedenken tragen würde, sich der muttersprache zu bedienen", und daß auch bei ihm „von zeit zu zeit besonders charakteristische stellen gründlich und von den verschiedensten gesichtspunkten ins deutsche übersetzt würden". Ein zugeständnis ist das allerdings, aber vor allem ein zugeständnis an die allgemeinen forderungen der lehrpläne und an den herrschenden gebrauch, der die „zu großen schwierigkeiten" und die „zu abstrakten stoffe" zu verantworten hat. Auch ich bestreite den nutzen gelegentlicher wiedergabe eines gut verstandenen textes in der muttersprache nicht; könnte man sie nur in die deutsche stunde verlegen!

Ich komme nunmehr auf das „übersetzen aus der muttersprache" und damit auf die deutschen übungsstücke zurück. „Was haben nun," meint St., „die übersetzungslosen schulbücher erzielt? Antwort: Durch die erfahrung (oder realpolitik) gewitzigt, haben *sämtliche* herausgeber solcher bücher sich gezwungen gesehen, zu dem erprobten [?] mittel des sprachunterrichts, der hinübersetzung, zurückzukehren!!" — Die sache liegt in der tat sehr einfach. Unsere lehrpläne *verlangen* die übersetzungen in die fremdsprache als regel, und es wird nur gestattet, diese übersetzungen „hinter die freieren arbeiten zeitweilig ganz zurückzustellen, sofern die sicherheit des lehrers und die entwickelung der schüler die nötige gewähr leisten." Die prüfungsordnung gibt diesem verlangen ferneren nachdruck. Die herausgeber jener bücher hatten also nur die wahl, entweder die deutschen übungsstücke zuzulassen, oder aber mit ihren büchern — und ihrem einfluß — aus den schulen zu verschwinden. Wer so fest von der nutzlosigkeit, ja schädlichkeit des übersetzens aus der muttersprache als fremdsprachlichen lehrmittels überzeugt ist wie ich, wird sich vielleicht für das zweite entscheiden (wie ich es sicherlich täte); eine moralische verpflichtung dazu hat er der *force majeure* der amtlichen bestimmungen gegenüber wohl kaum. Die schwerst wiegenden bedenken gegen das hinübersetzen sind auch für mich die von St. nicht ganz ohne ironie zitirten. Erstens, daß es das denken in der fremden sprache stört. Weshalb ich die meinung, das angebliche denken in der fremden sprache sei vielmehr nur ein „blitzschnelles übersetzen", für durchaus irrig halte, habe ich auch in dieser zeitschrift zur genüge erklärt. Kein wunder, daß alle, die sich auf den weg des übersetzens begeben, das ziel des denkens in der fremden sprache so unerreichbar finden: *weg und ziel liegen sich ja diametral gegenüber!* Zweitens ist das hinübersetzen, sofern es sich

nicht bloß um das überdies in „schlüsseln“ niedergelegte französisch oder englisch zurechtgemachter stücke handelt, auch für die mehrzahl der lehrer — wir neigen zur selbsttäuschung! — in der tat zu schwer. Wir selbst dürfen uns freuen, wenn wir *ohne* die hindernisse der muttersprache auf schritt und tritt, in „freiem gebrauch“ ein lesbares französisch oder englisch zustande bringen. Von unseren schülern sollten wir vielleicht nichts weiter verlangen als eine mehr oder weniger getreue wiedergabe gelesener texte, jedenfalls auch bei den schriftlichen anforderungen nichts, was über die „einfachen formen des täglichen verkehrs“ (Waetzoldt) hinausgeht.

Endlich „grammatik und induktion“. „Fort mit der grammatik“, „tod der grammatik“ — war das wirklich „im anfang das losungswort der radikalen“? Begreifen könnte man es schon, denn die *überschätzung* der grammatik war und ist noch immer der eigentliche fluch unseres sprachunterrichts. Aber wir alle stehen mit unter seinem bann. Ich selbst habe 1878/79 eine englische laut- und formenlehre für die die schule verfaßt und seitdem in mehreren auflagen erscheinen lassen, auch 1882 den wunsch geäußert, die grammatik solle sich „im einzelnen an die lektüre anschließen“, von zeit zu zeit „eine revision des lesestoffes auf bestimmte kapitel der grammatik stattfinden und das ergebnis systematisch zusammengestellt und zur ergänzung früherer aufstellungen benutzt werden“. Ich wüßte nicht, daß andere „radikale“ sehr viel radikaler gewesen wären. Was St. als die induktive lehrweise der gemäßigten anführt — „die formen und gesetze zuerst im satze erkennen lassen, ihre kenntnis durch übung befestigen und schließlich ihren systematischen zusammenhang zeigen“ — ist von meinem vorschlag so weit nicht entfernt.

Wenn also St. sagt, die fünf oben aufgezählten „hauptforderungen der extremen“ dürften „— in ihrer exklusivität — von der großen majorität der neuphilologen Deutschlands *definitiv als abgelehnt* gelten“, so ist das jedenfalls *cum grano salis* zu verstehen; und die annahme auch nur der sieben „positiven errungenschaften der reform“ (s. o.) bliebe sicherlich des erfolges zuviel, als daß von „einem umschwung der reform“ geredet werden könnte. Vorläufig dürfen wir reformer, denke ich, zufrieden sein. Daß der jetzige zustand etwas *definitives* wäre, lasse ich nicht gelten, und wenn auch „die große majorität der neuphilologen Deutschlands“ dahintersteht. Vieles, was jetzt „positive errungenschaft“ ist, erschien vor einem vierteljahrhundert, vor einem jahrzehnt noch, der großen majorität als unannehmbar und vielleicht „definitiv als abgelehnt“. Soll es in den nächsten zehn oder fünfundzwanzig jahren *nicht* vorwärts gehen, soll *nicht* manches noch erreicht werden, was heute als bloßes ideal, ja als unmöglich gilt? Vielleicht stehen im jahr 1930 die „vermittler“, die „gemäßigten“, wo 1905 die „extremen“, die „radikalen“ standen! Wer weiß?

*Marburg.* W. Viëtor.

# VERMISCHTES.

## NOTIZEN ZU DEN FERIENKURSEN 1906.

(Vgl. das vorige heft.)

| Ort; schriftführer; dauer | Honorar; pension | Fächer | Dozenten |
|---|---|---|---|
| *London* (universität). The Registrar of the University Extension Board, University of London, South Kensington, London S.W. — 16. juli bis 10. aug. | Ganzer kurs: 2 *l.* 5 *s.*; vorlesungen allein: 1 *l.* 10 *s.*; halber kurs: 1 *l.* 10 *s.*; vorlesungen allein: 1 *l.*; einzelne vorlesung: 2 *s.* 6 *d.* Pension wird vermittelt. | Englisch für ausländer (engl. sprache u. litteratur; englische kunst; englisches erziehungswesen; englische realien usw.) | Hall Griffin; Fuhrken; Mac Donald; Rippmann; Lea; Heath; Roberts; Brigstocke; Milnes; Dörr. |
| *Marburg.* A. C. Cocker, Villa Cranston. — 1. 5.—28. juli. 2. 5.—25. aug. | Ein kurs: 40 m.; beide kurse: 60 m.; besondere sprachkurse für ausländer (30 st.): 20 m. Extra honorirt werden die italienischen kurse. Pension wird nachgewiesen. | Deutsch (phonetik mit prakt. übungen; methodik d. neusprachl. unterrichts; litteratur; sprachgeschichte; ästhetik; vortragskunst; landes- und volkskunde; physiologie; psychologie; geschichte; besondere kurse für ausländer). | 1. Gundlach; Knabe; Vogt; Collin; Thumb; Seehaußen; frau v. Blanckensee; Schenck; Ach; Knopf; Cocker. 2. Viëtor; Gundlach; Knabe, Maync; Seehaußen; frau v. Blanckensee; Schmidt; Walter; Schenck; Thumb; Cocker. |

| Ort; schriftführer; dauer | Honorar; pension | Fächer | Dozenten |
|---|---|---|---|
| | | Französisch (phonetik mit übungen; litteratur usw.). | 1. Panconcelli-Calzia; Belouin; Scharff.<br>2. P.-Calzia; Barbeau; Scharff. |
| | | Englisch (phonetik mit übungen; realien usw.). | 1. Smith; Chambers.<br>2. Smith; Savory. |
| | | Italienisch. | P.-Calzia. |
| *Nancy* (universität). M. J. Laurent, à l'Université de Nancy. — 2. juli bis 27. oktbr. | 1 monat: 40 fr.; 2 monate: 50 fr.; 3 oder 4 monate: 60 fr. | Französisch für ausländer (*a.* übungen: sprache u. grammatik; phonetik; mündl. vorträge; übersetzung; *b.* vorlesungen: sprache, grammatik, phonetik; franz. litteratur; geschichte und geographie; verschiedenes). | Anglade; Étienne; Laurent; Lévy; Mélin; Parisot; Roudet; Antoine; Aubriot; Despois; Magrou; Piquet; Moutier; Knecht; Lespine; Michels; Mangine. |
| *Oxford.* Mrs. Burch, Norham Hall, Norham Road. — 1. 3.—31. juli. 2. 1.—15. aug. | Vorl. u. kurse für 3. juli bis 15. aug.: 6 *l.*; für 3.—31. juli: 4 *l.*; für 1.—15. aug.: 2 *l.* Mit pension: bzw. 16 *l.*, 11 *l.*, 5 *l* 5 *s.* (bei 1 zimmer für 2 damen jede 13 *l.* 10 *s.*, 9 *l.*, 5 *l.*). | Englisch für ausländerinnen (*a.* vorlesungen: litteratur; aussprache; sprache; pädagogik; geschichte; *b.* kurse: aussprache; litteratur; engl. prosatypen; umgangssprache; modern-engl. grammatik). | de Sélincourt; de Burgh; Miss Lee, Miss Sheavyn; Burch; Penson; Miss Rogers; Miss Dodd; Allfrey; Miss Baker; Miss Francombe. |

(Weitere notizen im nächsten heft.) W. V.

## ZUR ENGLISCHEN REALIENKUNDE.

Im letzten juliheft (s. 256) der *N. Spr.* machte herr W. Grote unter der überschrift „Hufeisen bei englischen damen" einige interessante mitteilungen über eine „merkwürdige sitte bei den englischen damen zu anfang des vorigen jahrhunderts". Mit diesen „hufeisen" sind offenbar *pattens* gemeint, die auf dem lande in manchen teilen Englands, z. b. in Lancashire, noch heutzutage im gebrauch sind. Im *Oxford English Dictionary* werden dieselben unter *patten* (*b*) folgendermaßen beschrieben:

PATTEN. *A kind of overshoe or sandal worn to raise the ordinary shoes out of the mud or wet; consisting, since the 17th century of a wooden sole secured to the foot by a leather loop, passing over the instep, and mounted on* AN IRON OVAL RING, *or similar device, by which the wearer is raised an inch or two from the ground.*

Eine ähnliche beschreibung gibt dr. Klemens Klöpper in seinem *Real-lexikon* II, 1843.

Zu den im *Oxford Dictionary* gegebenen belegstellen füge ich noch eine hinzu aus Mrs. Gaskells reizender erzählung *Cranford*, die (in der deutschen schulausgabe von Im. Schmidt; Freytag, 1897) vom kanonausschuß des Allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes in seine kanonliste aufgenommen worden ist (*N. Spr.* VIII, 49 und X, 75).

*Cranford*, chapter 1. *The inhabitants of Cranford kept early hours, and clattered home in their pattens, under the guidance of a lantern-bearer, about nine o'clock at night.*

Der vergleich mit einem hufeisen ist irreführend, da der eiserne bügel nicht flach unter der schuhsohle liegt, sondern aufrecht steht und in seiner form eher einem steigbügel als einem hufeisen gleicht.

Die bei Macmillan & Co. erschienene illustrirte ausgabe von Mrs. Gaskells *Cranford* (London, 1898) gibt auf seite 3 ein gutes bild einer dame, die *pattens* an den füßen trägt.

*Birmingham.* H. G. FIEDLER.

## PENSIONEN IM AUSLAND.

| Ort | Adresse | Zur Auskunft bereit |
|---|---|---|
| London W. C. | Mrs. Ray, 11 Upper Woburn Place. | Dr. F. Kraft, Worms. |
| Edinburg. | Miss Lethen, 70 Thirlestane Road. | Oberl. H. Becker, Rossertst. 16 III, Frankfurt a. M. |

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XIV. JULI 1906. Heft 4.


## ZUR WÜRDIGUNG DER ENGLISCHEN LITTERATUR.

(Schluß.)

Die andere seite, die dichterische *konzeption*, „die art" — um mit ten Brink zu sprechen — „wie der dichter den sinn seiner fabel faßt", das „notwendige ergebnis des verhältnisses, in das seine ganze ästhetisch-moralische persönlichkeit zu diesem bestimmten stoffe tritt", ist doch auch von weiteren gesichtspunkten aus zu beurteilen als von der frage, ob in dem jeweiligen falle der dichter auf die angeblich religiös und gesellschaftlich heuchlerischen engländer schilt oder nicht; das allgemein *menschliche* interesse ist dabei doch auch für uns interessanter. Um nicht nur in abstraktionen zu reden, nehmen wir doch ein oder zwei praktische beispiele, Tennysons gedichte *In the Children's Hospital* und *The Northern Cobbler*. Wenn Engel, immer vorausgesetzt, daß er die beiden gedichte im urtexte gelesen und richtig verstanden hat, dieselben ohne tiefe ergriffenheit lesen kann, dann mag man ihn vielleicht um seine starken nerven beneiden, ich freilich nicht. Eine solch eindringende und überzeugend zum ausdruck gebrachte zeichnung seelischer, echt menschlicher empfindungen, so sonnenhaft voll höchsten idealismus und glauben an das göttliche im menschen, dabei aber so schlicht und einfach, so im besten sinne naturalistisch, mit wenigen strichen angedeutet, wird man in der ganzen weltlitteratur nicht gerade häufig finden. Engel wird vielleicht von dem ersten gedicht sagen, die rührseligkeit einer krankenschwester und ihr einfältiger kirchenglaube sichere ihr die sympathien gewisser kreise; große, welterschütternde fragen, wie sie die französische revolution angeregt und wie wir sie heute noch nicht ganz erledigt haben, kommen aber dabei nicht zur geltung. Als ob es sich darum handelte! Nicht

darum handelt sich's, ob der doktor mit seinem *harsh red hair, big voice, big chest, big merciless hands*, mit seinem ausspruch *All very well — but the good Lord Jesus has had his day* recht hat oder die krankenschwester mit ihrem kindlichen Christusglauben! Um das individuell *menschliche* handelt es sich, um die uns unwiderstehlich und unmittelbar ergreifende vorstellung, hier wirklich ein warm schlagendes menschenherz vor uns zu sehen, das ein echt menschliches, seelisches problem zwar nicht erörtert oder gar löst, sondern vor uns darlebt. Wer an das gedicht nur von dem gesichtspunkte aus herantritt, ob das kirchliche christentum richtig oder unrichtig, ob hier eine löbliche oder zu bekämpfende tendenz vorliegt, der steht ganz auf dem standpunkt einer primitiven kunstauffassung, die sich an der handgreiflichen darstellung belohnter tugend und bestraften lasters, an haupt- und staatsaktionen u. dgl. m. genug sein ließ.

Verweilen wir zunächst noch bei der kunstform der erstgenannten dichtung. Mit welcher meisterschaft ist das metrum den einzelnen sprachlich vermittelten vorstellungen angepaßt, der in jeder zeile sinnenfällig zu motivirende wechsel zwischen harmlos plaudernd jambischem, anapästischem oder daktylischem und empfindungsschwer spondeischem rhythmus!

*Our doctor had call'd in another, I never had seen him before,*
*But he sent a chill to my heart when I saw him come in at the door,*
*Fresh from the surgery-schools of France and of other lands —*
*Harsh red hair, big voice, big chest, big merciless hands!*
*Wonderful cures he had done, O yes, but they said too of him*
*He was happier using the knife than in trying to save the limb,*
*And that I can well believe, for he look'd so coarse and so red,*
*I could think he was one of those who would break their jests on the dead,*
*And mangle the living dog that had loved him and fawn'd at his knee —*
*Drench'd with the hellish oorali — that ever such things should be!*

Man wäre versucht, das ganze gedicht auszuschreiben und zu skandiren, denn in jeder zeile zeigt sich die überzeugende, zwingende übereinstimmung des musikalisch-sinnlichen ausdruckes mit den durch die worte vermittelten gefühlsmomenten. Dann weiter, die reime. Jeder so selbstverständlich, scheinbar ungesucht, daß man die empfindung der *notwendigkeit* hat. Und nun der stil. So natürlich, so durchaus einheitlich, jedes wort, jedes bild, jeder gedanke der dargestellten stimmung angepaßt und diese überzeugend in uns erweckend. Das beleben des eindruckes durch das kunstmittel der herbeiziehung der natur:

*That was my sleeping-night, but I thought that it never would pass,*
*There was a thunderclap once, and a clatter of hail on the glass,*
*And there was a phantom cry that I heard as I tost about,*
*The motherless bleat of a lamb in the storm and the darkness without;*

All das ist nicht zufall, auch nicht allein glücklicher einfall, sondern wohl ausstudirt, wie ja Tennyson bekanntlich unermüdlich feilte und vers für vers mit seinen lautlichen gefühlswerten innerlich durchlebte, in sich erklingen ließ; aber es ist eben künstlerisch, mit ganzer seele und aus echter empfindung und anschauung heraus konzipirt. Seine phantasie ist geschult, sowie ja auch ein echter tonkünstler wie Beethoven, Mozart, Schubert sich wohl von einem ungeschulten natursänger unterscheidet. Freilich, ohne künstlerisch schöpferisches talent wäre auch die sorgfältigste schulung nichts wert, aber daß zum künstler schulung und künstlerische *arbeit* gehört und talent *allein* den künstler nicht ausmacht, ist doch nicht zu übersehen. Aus den bildenden künsten sei nur an den fleißigen Menzel erinnert! Shakespeares zeitgenossen hatten geradeso wie das 17., 18. jahrhundert recht, wenn sie Shakespeares ungelehrte *native woodnotes* etc. hervorhoben; töricht war es nur, wenn sie zuweilen in ihrer wohlgeschulten talentlosigkeit sich über das genie erhaben dünkten. Daß Shakespeare, wenn er seine dramen selbst für den druck redigirt hätte, in unzähligen fällen gefeilt und gebessert hätte, darüber sind wir heute, wo wir der textkritik seiner dramen historisch-philologische aufmerksamkeit schenken, doch wohl nicht im zweifel. Aber zu seiner zeit

galt das drama ja nicht als „litteratur", und man darf insoferne Shakespeare hier nicht zum vergleiche heranziehen.[1]

Tennyson stand seiner kunst mit jener pietät gegenüber, die jeder wahren kunst gebührt. Darum nahm er es mit derselben nicht leicht.

Wie notwendig, ja unerläßlich das ist, das kann man gerade an den künstlerischen mängeln Lord Byrons sehen. Byron fehlte vor allem ein harmonisch abgeklärtes ästhetisches gefühl, indem seine persönliche eitelkeit ihn so sehr beherrschte, daß er der kunst gegenüber sich nicht, von pietät erfüllt, selbst vergaß, sondern häufig in frivoler weise im dienste seiner eitelkeit die kunst vergaß. Er brachte nicht immer „reines feuer zum altar", er huldigte bald dieser, bald jener künstlerischen laune, und die innere *unwahrhaftigkeit* seines wesens ließ ihn, der ganz im banne der romantik stand, demonstrativ dem klassizismus huldigen. Ihm fehlte auch in der kunst *der sittliche ernst*, und dafür kann nichts entschädigen, auch nicht sein unleugbar großes talent, ja genie, das z. b. in *Cain*, in *Heaven and Earth*, an manchen stellen des *Don Juan* u. a. unvergleichliche gestaltungskraft zeigte.

Es ist höchste zeit, daß man auch in Deutschland anfange, Byron vorurteilslos, so wie ihn alle urteilsfähigen, vorurteilslosen engländer auffassen, zu betrachten und die landläufigen überkommenen phrasen über seine dichterische bedeutung einer gründlichen revision zu unterziehen. Die frage, ob er mit seinen widerspruchsvollen ansichten über religiöse und bürgerliche freiheit u. a. m., auf die sich ja seine kolossale überschätzung in Deutschland gründet, im rechte war oder nicht, die sollte man doch bei der beurteilung des *dichters* Byron nicht zum ausgangspunkt nehmen. Es läßt sich mit vernichtender deutlichkeit beweisen, daß er mit seinem proteste gegen die englische gesellschaft usw. *nicht* im rechte war, daß sein persönlicher charakter verzweifelt wenig rühmenswertes besaß, daß der unglückliche mensch aber wohl mildernde umstände und aufrichtiges mitgefühl verdiente, obwohl man ihm wahre menschliche *größe*, und das heißt *selbstverleugnung*, absprechen

[1] Wo er gelegenheit findet, über künstlerische probleme sich zu äußern, da zeigt er nicht nur genialen blick, sondern auch ernste arbeit.

muß; ein wirklicher *aristokrat* war z. b. der arme pächter und steuerbeamte Robert Burns, aber *nicht* Lord Byron. Doch darauf will ich hier nicht weiter eingehen; bleiben wir bei dem *dichter* Byron. Nehmen wir beispielsweise aus dem anfang eines seiner berühmtesten gedichte, des ersten gesanges von *Childe Harold's Pilgrimage*, nur folgende strophen:

*Childe Harold's Pilgrimage.* Canto 1.

II.

*Whilome in Albion's isle there dwelt a youth,*
*Who* NE *in Virtue's ways did take delight;*
*But spent his days in riot most* UNCOUTH,
*And vexed with mirth the drowsy ear of Night.*
*Ah me! in sooth he was a shameless* WIGHT,
*Sore given to revel and ungodly* GLEE;
*Few earthly things found favour in his sight*
*Save concubines and carnal companie,*
*And flaunting wassailers of high and low degree.*

III.

*Childe Harold*[1] *was he* HIGHT:—*but whence his name*
*And lineage long, it suits me not to say;*
*Suffice it, that perchance they were of fame,*
*And had been glorious in another day:*
*But one sad* LOSEL[2] *soils a name for ay,*
*However mighty in the olden time;*
*Nor all that heralds rake from coffined clay,*
*Nor florid prose, nor honied lies of rhyme,*
*Can blazon evil deeds, or consecrate a crime.*

IV.

*Childe Harold*[3] *basked him in the Noontide sun,*
*Disporting there like any other fly;*

[1] MS. *Childe Burun* . . .

[2] Vgl. *So when a maiden fair, of modest grace,*
*In all her buxom blooming May of charms,*
*Is seized in some losel's hot embrace.*
(1748, James Thomson, *Castle of Indolence* I, 23.
dazu: *losel—a loose idle fellow.*)
*The Heir of Linne* (Percy's *Reliques*, 476).
*For if we shold hang any losel here.*

[3] MS. *Childe Burun* . . .

*Nor deemed before his little day was done*
*One blast might chill him into misery.*
*But long ere scarce a third of his passed by,*
*Worse than Adversity the Childe befell;*
*He felt the fulness of Satiety:*
*Then loathed he in his native land to dwell,*
*Which seemed to him more lone than Eremite's sad cell.*

V.

*For he through Sin's long labyrinth had run,*[1]
*Nor made atonement when he did amiss,*
*Had sighed to many*[2] *though he loved but one,*
*And that loved one, alas! could ne'er be his.*
*Ah, happy she! to 'scape from him whose kiss*
*Had been pollution unto aught so chaste:*
*Who soon had left her charms for vulgar bliss,*
*And spoiled her goodly lands to gild his waste,*
*Nor calm domestic peace had ever deigned to taste.*

VI.

*And now Childe Harold*[3] *was sore sick at heart,*
*And from his fellow Bacchanals would flee;*
*'Tis said, at times the sullen tear would start,*
*But Pride congealed the drop within his* EE:
*Apart he stalked in joyless reverie,*[4]
*And from his native land resolved to go,*
*And visit scorching climes beyond the sea:*
*With pleasure drugged, he almost longed for woe,*
*And e'en for change of scene would seek the shades below.*

VII.

*The Childe departed from his father's hall:*
*It was a vast and venerable pile;*
*So old, it seemèd only not to fall,*
*Yet strength was pillared in each massy aisle.*

---

[1] MS. (*For he had on the course too swiftly run.*)
[2] (*Had courted many . . .*)
[3] MS. *Childe Burun . . .*
[4] *And strait he fell into a reverie.*

*Monastic dome! condemned to uses vile!*[1]
*Where Superstition once had made her den*
*Now Paphian girls were known to sing and smile;*[2]
*And monks might deem their time was come agen,*
*If ancient tales say true, nor wrong these holy men.*

## VIII.

*Yet oft-times in his maddest mirthful mood*
*Strange pangs would flash along Childe Harold's*[3] *brow,*
*As if the Memory of some deadly feud*
*Or disappointed passion lurked below:*
*But this none knew, nor haply cared to know;*
*For his was not that open, artless soul*
*That feels relief by bidding sorrow flow,*
*Nor sought he friend to counsel or condole,*
*Whate'er this grief* MOTE *be, which he could not control.*

## IX.[4]

*And none did love him! — though to hall and bower*
*He gathered revellers from far and near,*
*He knew them flatterers of the festal hour,*
*The heartless Parasites of present cheer.*

---

MS. (*Strange fate directed still to uses vile.*)
(*Now Paphian jades were heard to sing and smile.*)
*Childe Burun . . .*
MS. *Haughty he gathered revellers from far and near*
(*An evil smile just bordering on a sneer*)
*He knew them flatterers of the festal hour*
(*Curled on his lip*)
*The heartless Parasites of present cheer,*
*As if*
(*And deemed ne mortal wight his peer*).
*Yea! none did love him not his lemmans dear*
(*To gentle Dames still less he could be dear*)
(*Were aught*) *But pomp and power alone are Woman's care*
(*But*) *And where these are let no Possessor fear*
(*The sex are slaves*) *Maidens like moths are ever caught by glare*
(*Love shrinks outshone by Mammon's dazzling*) *glare*
*And Mammon*
(*That Demon*) *wins his where Angels might despair.*

*Yea! none did love him — not his* LEMANS *dear —*
*But pomp and power alone are Woman's care,*
*And where these are light Eros finds a* FERRE*;*
*Maidens, like moths, are ever caught by glare,*
*And Mammon wins his way where Seraphs might despair.*

## X.

*Childe Harold had*[1] *a mother — not forgot,*
*Though parting from that mother he did shun;*
*A sister whom he loved, but saw her not*
*Before his* WEARY PILGRIMAGE *begun:*[2]
*If friends he had, he bade adieu to none.*[3]
*Yet deem not thence his breast a breast of steel:*[4]
*Ye, who have known what 'tis to dote upon*
*A few dear objects, will in sadness feel*
*Such partings break the heart they fondly hope to heal.*

— — —

## 1.

*"Adieu, adieu! My native shore*
*Fades o'er the waters blue;*
*The night-winds sigh, the breakers roar,*
*And shrieks the wild sea-mew.*
*Yon Sun that sets upon the sea*
*We follow in his flight;*
*Farewell awhile to him and thee,*
*My native Land — Good Night!*

---

[1] *Childe Burun had . . .*

[2] Vgl. *That by the wearie way were travelling*
(1590 Spenser, *F. Q.* I. 10, 36, 7).
*The ploughman homeward plods his weary way*
(1750 Gray, *Elegy*).
*Thou still wilt verseward plod thy weary way*
(1809 Byron, *Engl. Bards*, 230).

[3] MS. (*Of friends he had but few, embracing none.*)

[4] MS. *Yet deem him not from this with breast of steel.* MS. D.

2.

*"A few short hours and He will rise*
*To give the Morrow birth;*
*And I shall hail the main and skies,*
*But not my mother Earth.*
*Deserted is my own good* Hall,[1]
*Its hearth is desolate;*
*Wild weeds are gathering on the wall;*
*My Dog howls at the* gate.

3.

"Come hither, *hither, my* little page![2]
*Why dost thou weep and wail?*
*Or dost thou dread the billow's rage,*
*Or tremble at the gale?*
*But dash the tear-drop from thine* eye;
*Our ship is swift and strong:*
*Our fleetest falcon scarce can fly*[3]
*More merrily along."*

---

[1] Vgl. *Childe Waters* (Percy's *Reliques*, 597):
V. 73, 4: *Seest thou not yonder* hall, *Ellen?*
*Of red gold shines the* yate.

[2] Vgl. *Childe Waters*,
V. 105: *It is not fit for a little foot-page . . .*
V. 115: *He said: come hither my little foot-page,*
*And hearken what I say.*
V. 137: *He said: Rise up, my little foot-page,*
*Give my steed corn and hay.*

[3] MS. *Our best gos-hawk can hardly fly*
*So merrily along.*
(*My mother is a high-born dame,*
*And much misliketh me;*
*She saith my riot bringeth shame*
*On all my ancestry.*
*I had a sister once I ween,*
*Whose tears perhaps will flow;*
*But her fair face I have not seen*
*For three long years and moe.*)

4.

*"Let winds be shrill, let waves roll high,*
*I fear not wave nor wind:*
*Yet marvel not,* SIR CHILDE, *that I*
*Am sorrowful in mind;*
*For I have from my father gone,*
*A mother whom I love,*
*And have no friend, save these alone,*
*But thee — and One above.*
— — — — — — — — — — —[1]

9.

*"And now I'm in the world alone,*
*Upon the wide, wide sea:*
*But why should I for others groan,*
*When none will sigh for me?*
*Perchance my Dog will whine in vain,*
*Till fed by stranger hands;*
*But long ere I come back again,*
*He'd tear me where he stands.*[2]

10.

*"With thee, my bark, I'll swiftly go*
*Athwart the foaming brine;*
*Nor care what land thou bear'st me to,*
*So not again to mine.*
*Welcome, welcome, ye dark-blue waves!*
*And when you fail my sight,*
*Welcome, ye deserts, and ye caves!*
*My native Land — Good Night!"*

---

[1] MS. 4, 1—2: *Oh master dear I do not cry*
*From fear of wave or wind.*

[2] MS. (*Methinks it would my bosom glad,*
*To change my proud estate,*
*And be again a laughing lad*
*With one beloved playmate.*
*Since youth I scarce have pass'd an hour*
*Without disgust or pain,*
*Except sometimes in Lady's bower,*
*Or when the bowl I drain.*)

In übersetzungen kommt natürlich nur der sinn, der inhalt im allgemeinen, verbunden mit dem jeweiligen dichterischen talent des übersetzers zum ausdruck. Aber jeder, der genügend englisch versteht und ältere und neuere englische dichter kennt, um die reminiszenzen herauszuhören, wird begreifen, warum derartige poesie zwar vorübergehend als pikante manier gefallen, aber auf die dauer ästhetischem empfinden nicht genügen kann.

Was ist das eigentlich für ein stil? Das aufputzen der verse durch einzelne mittelenglische oder aus schottischen romanzen bekannte nordenglische wörter oder wortformen war ein kunstmittel, das im ersten sturm der romantik als neuigkeit gefiel, aber als manier sehr bald geschmacklos erschien; *künstlerisch* hat nur Walter Scott davon den richtigen gebrauch gemacht. Uns modernen vollends, die wir die mittelalterlichen oder frühneuenglischen originale kennen, muß derlei aufputz gar bald den eindruck verleiden. Das metrum, die Spenserstanze, war traditionell gegeben, Byron bekanntlich durch Thomsons *Castle of Indolence* besonders nahegebracht; doch anstatt dieses metrum durchwegs mit modernem inhalte zu füllen, also gewissermaßen in neuem stile zu verwerten, oder aber konsequent archaisirend den stil Spensers nachzuahmen, schwankt er zwischen beiden möglichkeiten und flickt wie der geschmacklose Shenstone etliche archaische lappen hinein (die ich im texte ebenso wie einige anklänge an vorlagen durch kapitälchen hervorhebe); aber wohl um einen reim zu finden, hat er VI, 4 *ee*, hingegen 8, 5 *eye*; die archaischen flicken klingen so gesucht und ungeschickt (4, 3 *Sir Childe*!) und passen so gar nicht zu anderen phrasen, wie z. b. VI, 9 *And e'en for change of scene* usw. Wie wenig aus einem gusse und daher wie gedankenlos phrasenhaft ist z. b. IV, 9 der vergleich *more lone than Eremite's sad cell!* Er braucht einen reim für *dwell* und einen schluß der strophe, aber wie wir aus dem folgenden entnehmen, paßt das bild der traurigen eremitenzelle als steigernder bzw. verringernder vergleich doch gar nicht zu dem heime des verlotterten Childe. Ebenso ist X, 4 *weary pilgrimage* ein ganz falsches bild, eingegeben durch eine reminiszenz (s. fußnote zu der stelle), das durch alles übrige

lügen gestraft wird. Durch derartiges macht das ganze den eindruck eines künstlerisch durchaus nicht *ernst* genommenen elaborats, salopp und nachlässig zusammengeflickt, sowie man etwa zum ulk eine „moritat" oder schauerballade für eine studentische bierzeitung zusammenreimen mag. Es handelt sich eben Byron hier gar nicht um kunst, es handelt sich ihm *nur um sich selbst*, um jene eitle, kokette selbstbespiegelung, durch die uns die person des dichters so oft verleidet wird. Lehrreich sind dafür die (in fußnoten zu unserem abdrucke aus der ausgabe von E. H. Coleridge, II mitgeteilten) handschriftlichen varianten, so besonders zu stanze VI und IX, aus denen man sieht, wie er gewissermaßen vor dem spiegel überlegt, was am meisten eindruck macht, die *reverie, an evil smile just bordering on a sneer*, das *curled on his lip* (das in klammer gesetzte ist im MS. getilgt), sowie Byron ja zeitlebens für seine porträts das lebhafteste und eitelste interesse hatte.

Wie wenig *'weary'* der pilger ist, zeigt die herrliche lyrische einlage nach stanze XIII, die, im balladenton gehalten, viel mehr wie aus einem gusse erscheint wie das vorherige. Die (in den fußnoten angegebenen) anklänge an die aus Percys *Reliques* bekannte ballade von *Childe Waters* werfen ein helles licht auf das, was Byron in seinem *Childe Harold* vorschwebte; das ist ein bestimmter greifbarer typus, dieser schlimme *Childe Waters*, und daher ist hier auch *stil*. Byron *konnte* wohl, wenn er wollte, aber zum künstlerischen wollen fehlte ihm eben nur zu häufig der künstlerische ernst, das sichselbstvergessen! Andererseits vergißt er sich in dem künstlerisch vollendeten lyrischen gedichte *'Fare thee well'* gewiß auch nicht, vielmehr ist seine *persönlichkeit*, d. h. wie er in diesem falle gerne *erscheinen wollte*, der eigentliche und *einzige inhalt* dieses gedichtes. Aber gerade deshalb, weil hier nur dieses subjektive spiegelbild seiner selbst, das ihn ganz erfüllte, gegenstand ist, ist das ergebnis auch ein harmonisches, es hat *stil*. Fast alle anderen dichtungen Byrons aber leiden an dem widerspruch zwischen künstlerischer konzeption und subjektivem interesse an sich selbst; da letzteres die eigentliche latente kraft oder auch schwäche seines ganzen dichterischen könnens war, aber unter verschiedenen anderen namen oder gegenständen seiner kon-

zeption auftrat, entsteht diese auf die dauer ermüdende spiegelfechterei, die die harmonische kunstwirkung verdirbt und die daher auch keinen *stil*, sondern nur *manier* oder *manirirtheit* hervorbringen kann.

All diese einzelheiten gehen natürlich in der übersetzung verloren, und darum ist es ganz aussichtslos, das dichterische können Byrons, sowie seine mängel und daher die gründe für seine geringe wertschätzung in England, objektiv zu erkennen, solange man sich mit übersetzungen behilft. Beim dramatiker ist es wesentlich anders, da kann eine gute übersetzung dem eindruck des originals oft recht nahe kommen. Aber beim lyriker[1], insbesondere beim lyriker aus der zeit der eigentlichen, großen *kämpfe um die poetische reform, um den stil*, da kann nur das zurückgehen auf die originale untrügliche kriterien gewähren.

Und damit komme ich auf das eingangs gesagte über die beschäftigung mit der neueren fremden litteratur zurück. Das weiterschleppen eingebürgerter, aber nie ernstlich nachgeprüfter urteile muß aufhören. Der erste, wichtigste schritt in der reform unserer beschäftigung mit den neueren fremdsprachen ist hinter uns: unsere neusprachlichen lehrer sind heutzutage mit den fremdsprachen, die sie zu lehren haben, auch praktisch so vertraut, daß sie im stande sind, sich von überkommenen werturteilen zu emanzipiren und *sich selbst ihr urteil aus den originalen zu bilden.* Auf diese weise werden sie lebendige und belebende vermittler der fremden litteratur und kultur. Da es sich aber um *deutsche* lehrer handelt, so sei auf eine wichtige, geschichtlich gewordene schwache seite unseres deutschen bildungslebens, unseres verhältnisses zur schönen litteratur überhaupt, auch bei dieser gelegenheit hingewiesen: wir sind bisher viel zu wenig daran gewöhnt, unsere deutsche poesie als *poesie*, d. h. zugleich als rhythmische, musikalische schöpfung mit allen sinnen zu genießen; die freude an der künstlerischen form zunächst bei der muttersprache, die muß noch viel mehr als bisher geschehen, geweckt und gepflegt

[1] *Childe Harold* ebenso wie *Don Juan* teilen ihrer subjektivität wegen alle eigenschaften des lyrischen.

werden. Wenn wir beobachten, wie franzosen und engländer ihre dichter nicht nur still lesend mit den augen genießen, sondern sie mit begeisterung laut deklamiren und so auf sich wirken lassen, da müssen wir gestehen, daß wir in dieser hinsicht national zurückgeblieben, ja fast verkümmert sind. Es ist ja auch darin manches besser geworden wie früher, aber ebenso wie der unterricht in fremden sprachen wenig aussicht auf gedeihlichen erfolg haben kann, solange die pflege der muttersprache nicht gebührend vorangegangen, ebenso muß die lebhafte empfindung für die schönheit deutscher sprache und dichtung uns die wege ebnen, die fremden dichtungen nicht aus zweiter, dritter hand, sondern aus den *originalen* mit vollen sinnen zu genießen und dann mit *eigenem*, selbstgewonnenem *urteil* auch richtig zu *würdigen*.

*Köln.* A. SCHRÖER.

*Nachschrift.* Es war mir inzwischen auf dem soeben glänzend verlaufenen 12. A. d. neuphilologentage in München eine hohe freude, zu erfahren, wie jetzt einige jugendfrische akademische lehrer die interpretation neuenglischer dichtung betreiben, und zwar gegebenenfalls auch mit *heranziehung der bildenden künste*, aus dem gesamtbilde der jeweiligen kulturzustände. Dies wird den echten bildungswert der litteratur den studenten und durch sie der schule zuführen. Die geister sind wach, es ist eine freude zu leben! Max Försters neuausgabe der *British Classical Authors* ist ein dickes buch: hoffen wir, daß unsere deutsche schule bald zeit und spielraum genug finden möge, ein solches von *doppeltem* umfange, womöglich auch mit *zahlreichen illustrationen* verwenden zu können!

# ROSTANDS *PRINCESSE LOINTAINE* ALS SCHULLEKTÜRE.

Georg Huths ausführungen im januarheft dieser zeitschrift haben mich lebhaft angezogen und auch gefreut insofern, als sie meine überzeugung bestätigen, daß Rostand die allgemein empfundene lücke im lektürekanon auszufüllen berufen ist. Gewundert habe ich mich nur darüber, daß er Rostands *Princesse lontaine* nicht einmal erwähnt. Und doch glaube ich, daß von allen Rostandschen werken für die *schule* dieses drama, das der dichter selbst als sein bestes ansehen soll, und das sein „intimstes und stimmungszartestes" genannt worden ist,[1] in erster linie in betracht kommt. Ob es in Deutschland nur deshalb weniger bekannt geworden ist, weil es dem *Cyrano* vorangegangen ist, statt ihm (wie *L'Aiglon*) zu folgen?

Allen kennern der altprovenzalischen litteratur ist der held, der troubadour Jaufre Rudel von Blaya, oder Joffroy Rudel de Blaye, wie ihn Rostand modernisirt, ein alter bekannter. Die romantische geschichte von seiner liebe zu der nie gesehenen prinzessin von Tripolis in Syrien (Melissinde heißt sie bei Rostand, der Nostradamus folgt), seiner fahrt zu ihr, seinem tod in ihren armen, ist u. a. schon von Uhland und Heine in balladen behandelt worden. Rostand bringt in den anscheinend so wenig bühnenmäßigen stoff dadurch ein *dramatisches* moment, daß er Joffroys begleiter, den troubadour

[1] Von dem übersetzer Friedr. v. Oppeln-Bronikowski. Siehe *Französisches theater* nr. 12 (Albert Ahn, Köln), p. XIII.

Bertrand d'Allamanon, zum liebesboten macht und dann zum verräter am freund werden läßt.

Auch hier handelt es sich also um einen ritt ins alte, romantische land, um einen echt französischen stoff, der ins allgemein menschliche gehoben ist, um edle, keusche gestalten. Nicht unschwer läßt sich Joffroy als vorläufer Cyranos erkennen: dem helden- und märtyrertum der entsagenden liebe eines dichtenden schwärmers geht voran die in ihrer treue unerschütterliche, in ihrer zuversicht berge versetzende liebe des sterbenden troubadours zu der nie geschauten. Schön ist's, wie Rostand verständlich gemacht hat, daß selbst die herzen der rohen, halb verkommenen schiffer, früherer piraten, der „fernen prinzessin" entgegenschlagen: dichterwort und -weise haben ihre gestalt verklärt, poetenliebe hat sie dem gemeinen entrückt. Die beiden lieder, von denen eines Bertrand erklingen läßt, das andere Rudel selbst, sind wundervoll.

Was René Doumic, Max Nordau, Erich Schmidt am *Cyrano* zu rühmen wissen, was dieses drama als „gesunde kost" erscheinen läßt, das kann ruhig auf die *Princesse lointaine* übertragen werden. Und selbstverständlich gilt auch für sie das hohe lob, das Jules Lemaître Rostands verskunst zollt. Weniger auffällig aber ist die „manier", die im *Cyrano* schon stark zutage tritt und im *Aiglon* oft anstoß erregt.

Und wie viel bringen die schüler schon zum verständnis des stückes mit! Bertrand de Born und die deutschen ritterlichen minnesänger sind ihnen bekannt, wohlvertraut das ritterliche ideal der zeit. Sie kennen den äußeren verlauf der kreuzzüge, wissen von dem besonderen anteil der franzosen und haben eine vorstellung von dem schauplatz, den kreuzfahrerstaaten in Palästina. Aus dem drama weht ihnen ein hauch von jener zeit entgegen; das spezifisch romantische, das schwärmerische der kreuzzugsepoche wird den kindern unserer — trotz und neben allem materialismus — auch romantisch-schwärmerischen zeit fühlbar und faßbar.

So hat die *Princesse lointaine* den *großen* vorzug, daß die kulturhistorischen erläuterungen sich auf ein mindestmaß beschränken lassen und, wo sie herausgefordert werden, frucht-

barer sind als beim *Cyrano*. Dazu kommen als weitere vorzüge der *geringere umfang*,[1] der mustergültig *klare und einfache dramatische bau*, die *scharf gezeichneten charaktere weniger hauptpersonen*.

Ist auch unbedingt zuzugeben, daß *Cyrano* bis jetzt Rostands meisterwerk ist, daß seine bühnenwirkung von der *Princesse lointaine* nie erreicht werden wird, so war und ist es mir doch keinen augenblick zweifelhaft, daß die schule in erster linie letzteres drama berücksichtigen muß.

Den ersten versuch habe ich schon vor vier jahren mit einer selekta der höheren mädchenschule zu Mainz gemacht. Er befriedigte mich durchaus. Etwas zaghaft wiederholte ich dann das experiment im verflossenen semester mit der obersekunda der hiesigen oberrealschule. Aber siehe da, der erfolg übertraf alle erwartung. Kaum je habe ich größere teilnahme und selbsttätigeren eifer bei der lektüre beobachtet. Mangels einer schulausgabe ließ ich die präparation mit hilfe des *Petit Larousse*, der in den händen meiner schüler ist, vornehmen und habe auch diesen versuch nicht zu bereuen gehabt. Natürlich mußte ich helfend eingreifen: meldet doch so manches Rostandsche wort „kein lied, kein wörterbuch"!

Ob sich nun viele fachgenossen finden werden, die wie wir kühn zu den originalausgaben greifen? Daran zweifle ich stark. Haben doch auch die schulausgaben ihre unleugbaren vorzüge — von der bequemlichkeit ganz abgesehen! Und so ist es vielleicht manchem leser dieser zeilen nicht unangenehm zu erfahren, daß der unterzeichnete im verein mit einem pariser freund, prof. Marchand, eine einsprachige schulausgabe der *Princesse lontaine* vorbereitet, die demnächst bei Renger in Leipzig erscheinen wird.

*Worms a. Rh.* Fr. Kraft.

[1] Das vieraktige stück zählt alles in allem 1724 verse, während *Cyrano* 2532, und *L'Aiglon* sogar noch mehr aufweist.

## GLIDES BETWEEN CONSONANTS IN ENGLISH.

(Concluded.)

§ 17. *Combinations whose first Element is a Toneless Plosive.*

The combinations treated in this section fall, like those treated in the last, into 6 sub-classes only: and the reasons why they do so are just the same as those which were stated at the beginning of § 16.

Sub-class 1. 2nd Element = *Heterorganic Toneless Plosive.*

| | |
|---|---|
| pt, pk, tp, tk | baptist, tipcat, hotpot, freight-car. |
| kp, kt | cockpit, active. |

In this class, therefore, both consonants of the pair are toneless plosives, and they diphthongise in that same thorough manner which characterises the English plosives all through. The pair of plosive consonants has only one applosion and one explosion: and the English ear accepts the applosion only for the first consonant, and the explosion only for the second. This statement is only subject to a slight and almost inaudible exception, in those pairs which have the first plosive external to the second. These are *pt*, *pk* and *tk*. The others are the reverse of these, *tp*, *kp* and *kt*.

In the three latter the hearer's ear gets no impression whatever of the explosion of the first consonant, because it is totally shut in by the anterior (in two senses) applosion of the second. This is just as normal in English as it is abnormal in carefully spoken French. But here, as in the similar cases in the last section, the speaker may have some perceptions,

both sensory and motor, of the bottled-up explosion. The sensory perceptions will be weaker, and the motor perceptions will be stronger, than in the earlier cases, where the glide was more or less toned or whispered.

Readers will have noted long ago, that in reality the sensation of hearing is a motor perception, which derives its sensory nature and overwhelming power from the accident of exact and frequent repetition. The energy consumed in making toneless and whispered sounds is certainly greater than that consumed in making toned ones. But the acoustic effect is very much smaller; because there is nothing to make the created impulses of the air equal and regular and reciprocally reinforcing. It is not the vocal chords alone which may be brought by management to a nearly uniform frequency of vibration and a vast increase of sound. The mouth-cavity itself may be brought to resound with great loudness, and to execute a musical scale of more than two octaves, which we commonly call *whistle*. This scale is probably two octaves higher than that of the ordinary glottal vibrations; and at certain points it comes exceedingly close to one of those fundamental resonances, which create the radical ratio of *u* and *y*, and of the intervening range of high-round-narrow vowels.

But in strenuous English pronunciation, there is a slight audible explosion of the first consonant in *pt*, *pk* and *tk*. For the first stop is anterior to the second: and there is a certain space between the two, which is filled with compressed air. When this is released at the front, but held at the back (as the conditions of the problem demand), there is a small explosion, whose strength is proportionate to the compression, and to the volume of air enclosed. These, in their turn, are the greatest, and the explosion is therefore also the loudest, in *pk*; and the least loud in *pt*, for similar reasons.

Sub-class 2. 2nd Element = *Heterorganic Toned Plosive.*

| | |
|---|---|
| pd, pg, tb, tg | lapdog, popgun, hatband, outgo. |
| kb, kd | backbite, shakedown. |

These pairs have a natural, though not perfect, resemblance to the six in the 2nd sub-class of our last sentence;

but their glides are somewhat more variable and complex. These other six had the same consonants in the second place as are seen here, but in the first place they had not the consonants which are seen here, but their toned counterparts. There is therefore here an incession of tone in the glide between the two consonants; and in language generally the epoch of this incession of tone is extremely variable, quite changing the acoustic character of the glide. But in English the incession of full tone, instead of whisper, only begins in time to tone the explosion of the second consonant. A Frenchman is never satisfied with this: he wants to hear a toned on-glide to the second consonant too. Therefore in French, even where one consonant is a labial, and prone to overlap, overlapping is, in careful speech, never allowed. The glide consists of a short toneless expansion of the off-glide of the first consonant, and short toned compression of the on-glide of the second. Both plosives are fully formed in good French; whilst in any English they are always more or less diphthongised.

This diphthongisation goes so far, when the first consonant is exterior to the other, as to smother the applosion of the second consonant altogether from the hearer: though the speaker has a clear muscular, and a slight acoustic, sensation of it. This applies to *lapdog*, *popgun* and *outgo*, but not altogether to *hatband*, *backbite* and *shakedown*. In all cases, the only well-heard glides are the applosion of the first consonant and the explosion of the second. In the first three cases the closure of the first consonant overlaps and obliterate: for the hearer the applosion of the second: because it is exterior to the second. But in the other three cases the contrary occurs: it is the second consonant which is there exterior, and its applosion cannot altogether be quenched, though it is very much weakened by the previous formation of an oral stop behind it.

Then, looking at the other end of the glide, that is to say, at the explosion of the first consonant, we find again a marked contrast between the two threes of examples. In *lapdog*, *popgun* and *outgo*, where the first consonant is exterior

to the second, its explosion is feebly heard, taking place altogether in the mouth, with the second closure already made behind it. But in *hatband*, *backbite* and *shakedown*, the explosion of the first consonant is entirely smothered for the hearer, for it happens always after the second applosion has been made, and that closure is made in front of it.

Sub-class 3. 2nd Element = *Homorganic Toneless Consonant* (not plosive).

pʍ, pf shipwharf, cupful.
tθ, ts, tʃ whitethorn, lightsome, riches.

This a small but very interesting sub-class. It will be noted at once that all these pairs are of the kind called affricate, i. e. a toneless stop with its strenuous and prolonged off-glide. German has three of these in frequent use, *pf*, *ts*, *tʃ*. In every pair we remark a certain degree of assimilation between its two members. In the top line the *f* is often the closely frictional opening of a dentilabial *p*, and the *ʍ* the more rapid and hiant opening of a bilabial *p*.

In the second line the same assimilation exists all through, and reduces the connective glide to its utmost simplicity. Unconsciously the speaker frames for *whitethorn* a *t* which is the closure of *θ*; and for *lightsome*, of *s*: and for *riches*, of *ʃ*.

Strange to say, there is no measurement of any of these combinations in Meyer's *Englische Lautdauer*, not even of *tʃ*; but it is evident that the collapse through diphthongisation is great. In the very parallel case of *st*, the values which Meyer calls the *initial* values (i. e. their values after a short unaccented consonant) are ·141 sec. for *s* and ·12 sec. for *t*. But in combination the initial values are ·075 and ·091, the fricative suffering twice as severely as the stop. This is just what might have been anticipated. It has been already noted that continuants of all kinds are much more expansible and compressible than stops: and in these cases the fricative is hardly more than a close and strenuous on-glide or off-glide of the stop. Note also how it diminishes the audition of the plosive percussion, either way.

The example *shipwharf* reminds me that no sonorous English speaker ever produces a pure *wh* or *ʍ*. He always slides into a toned *w*, before he reaches the vowel. This is the normal educated English pronunciation both in the Empire and America, notwithstanding all that Southern phoneticians say to the contrary. When the Southerner tries to produce this sound, he gives out a quite toneless whistle, which he very truly says to be quite laborious and unpleasant.

There are three good phonograms of *ʍ* in *Rip van Winkle*, and in every case there is a good share of fully toned *w* before the vowel is reached, but the equal or larger share of toneless *ʍ* is just as obvious.

Sub-class 4. 2nd Element = *Homorganic Toned Consonant* (not plosive).

| | |
|---|---|
| pm, pw, pv | shipmoney, upwards, stopvent. |
| tn, tl, t̄d̄, tz | lightning, butler, hit them, temperate zone. |
| tɹ, tj, [tʒ], kŋ | retreat, creature, (*occ.* broken). |

Like all the other pairs which change from toneless to toned, or *vice versa*, the connecting glides of this sub-class are unusually variable and complex. To express their English pronunciation quite minutely we ought to interpolate a short toneless element before every one of these toned consonants, thus—*pm̥m*, *pm̥w*, *pv̥v*, etc. Otherwise an Englishman would hear these as *pbm*, *pbw*, *pbv*, etc. Of course these middle sounds are extremely short and weak, because the percussive sound of the *p*, *t* or *k* is reduced to a mere trace, in leading only to a close fricative: and in the cases of *pm*, *tn* and *kŋ*, they are exploded through the nose only, with a sound practically identical in the three cases.

They are also assimilated, up to the limits of possibility, until the transit from stop to fricative is made the simplest possible: e. g. in *pv̥v* the glide begins as a bilabial *ᶠ* (= *v̥*), sliding quickly into a dentilabial *f* (= *v̥*), and in like manner the off-glide of *t*, in the second line, is lateral and *l*-like in *butler*, and dorsal and *d̄*-like in *hit them*. The real series of sounds in those two cases is *tl̥l* and *tθd̄*; but in *pv*, fully written, it

is *pɾfv*, because there is a slight change of the place of constriction, during the glide.

This is just the same kind of assimilation which was noticed in sub-class 4 of § 16. The *t* for which the articulation is instinctively framed in all these pairs,—*tn*, *tl*, *tđ*, *tz*, *tɹ*, *tj*,—is that special *t* which would explode or glide off naturally into the following continuant sound.

But let it be carefully noted that the English way is not the only way in which the transition between each of these pairs can be bridged. Assimilation may be excercised in a contrary direction. Tone may set in at the beginning, instead of near the end, of the glide; and so we may get developments of fleeting toned-plosive off-glides, which may be roughly transliterated *stop(b)vent*, *but(d)ler*, *hit(d)them*, etc. This occurs in languages more sonorous than English, and, therefore, probably in Slavonic languages.

The last example, *kŋ*, in *bro:kŋ* (*broken*), or *be:kŋ* (*bacon*), is hardly a consonantal pair. The *ŋ* is vocalic and forms an independent syllable, not very short. It has, of course, the necessary *ŋ̊* glide in English: but possibly a *g* glide elsewhere.

Sub-class 5. 2nd Element = *Heterorganic Toneless Consonant* (not plosive).

| | |
|---|---|
| pθ, ps, pʃ | shopthief, capsize, option. |
| tʍ, tf, kʍ, kf | outwhack, grateful, buckwheat, breakfast. |
| kθ, ks, kʃ | blackthorn, success, suction. |

The last two sub-classes are naturally the most complex in glides, being heterorganic. But this complexity only reaches its maximum in the sixth and last class; for therein the variations of tone in the glide (which are endless) may be mixed with all that is said here about the glide to the toneless, heterorganic, second consonant. In the first line the *θ*, *s* and *ʃ* fricatives no longer form the direct off-glides of the *p*: for they are heterorganic. But the *p* diphthongises with them all. It is in fact the breath from the *θ*, *s* and *ʃ*, which pushes the *p* closure open. The resulting explosion of the *p* is, of course, weak: and it cannot be made without

creating a bilabial friction between the two (at first unwillingly) opening lips. The lips hold at first strongly together, in order to make the best possible semblance of an explosion. That done, they open further with alacrity, to give the following fricatives an exit, whilst the labial friction rapidly dies away. In this line, therefore, the friction of the second consonant begins, before the first consonant is exploded. It is, in fact, by means of this thin but strong current of breath that the labial stop is exploded. The overlapping series of sounds obtained, therefore, in these three cases, is *pFθ*, *pFs*, and *pFʃ*, respectively.

But in the seven instances of the second and third lines, this diphthongisation does not take place. For the stop is behind the following fricative, and though the fricative position is generally assumed, or nearly so, it can make no fricative sound, until the first consonant is exploded. The explosion therefore is feeble; for it takes place into a sort of bag, with its front aperture closed to prepare for friction. This friction begins immediately on the release of the stop, and no sooner, and it is stronger in sound than either the concussion of that stop, or the tense, but rapidly relaxing, friction, by which the release of the stop is accompanied. The succession of sound in *breakfast* is *kɕf*, with the *ɕ* rapidly diminishing, and the *f* friction rapidly increasing simultaneously.

In all these cases again there is always the possibility of a kind of glide very strongly contrasted with these customary English glides. The glide, instead of working forward, to assimilate itself, through intermediate sounds, with the following fricative, may on the contrary work backwards towards the stop, and develope, between the stop and the fricative, a faint version of another stop,—the stop formed by the simple closure of the fricative.

Thus we get, instead of the forms *pFθ*, *pFs*, *pFʃ*, etc., forms which may be roughly transliterated *p(t)θ*, *p(t)s*, *p(t)ʃ*. On the same lines the pronunciation *gre:tpfʊl* for *grateful* is easily realised experimentally, though it represents no English tendency; and so also for the rest.

Sub-class 6. 2nd Element = *Heterorganic Toned Consonant* (not plosive).

| | |
|---|---|
| pn, pl, pđ, pz | ripeness, reply, lop them, lip-zeal. |
| pr, pj, [pŋ, pʒ] | oppress, ropeyarn. |
| tm, tw, tv, [tŋ], km | boatman, outwit, outvie, blackmail. |
| kw, kv, kl, kn | frequent, blackveiled, buckler, nickname. |
| kđ, kz, kɹ, kj, [kʒ] | cook them, eczema, across, acute. |

In this sub-class we have the same glide-possibilities as in sub-class 5, with the addition of those other possibilities which are created by the change from tonelessness to tone. The contrast between the first two lines, where the stop lies outside the continuant consonant which follows, and the other three lines, where the stop lies behind the continuant consonant which follows, remains the same as before.

We have therefore twice as large a choice of glide-possibilities as we had in sub-class 5. We had in the case of *ps*, for example, the choice of *kapʀsaɪz* and *kaptsaɪz*. But between *p* and *z* now (when taken as a specimen of the first two lines, with their property of external closure), we have the choices *lɪpszi:l*, *lɪptzi:l*, *lɪptszi:l*, *lɪpʀzi:l*, *lɪpʀszi:l*, and others. And taking *kv* in *blackveiled* (= *blakve:ld*) as an example of the other three lines, with their internal stop, we get the possibilities *blakfve:ld*, *blakpʀve:ld*, *blakpʀvve:ld*, *blakxfve:ld*, etc. In considering these phenomena, it must always be remembered that each written element stands for a quite evanescent portion of the series of sounds,—a portion too, which is never constant in its nature, but glides without ceasing from the type of the just earlier to that of the just later sound.

Take the *kv* glide more in detail, and see what its possibilities amount to. The *k* explodes inside a closely held silent *p*; it bursts the *p* open, creating a slight *p* explosion, followed by a bilabial *ʀ*. This in turn adjusts itself to become a dentilabial *f*. Then tone may set in, and convert this dentilabial *f* into the sound which from the first has been aimed at, dentilabial *v*. Even this does not exhaust the whole complexity of the glide; for the original *k* explosion creates

a $x$ off-glide which subsides step by step, as the $r$ and $f$ friction increases.

This, too, is only the English form of the glide. In it, tone sets in at the latest possible moment, i. e. when the dentilabial $f$ is already completely articulated, and ready to be turned into the dentilabial $v$. In other languages, tone may set in at any stage after the first, — i. e. at any stage after the necessarily toneless off-glides of $k$ and $p$ have once been sounded and heard. Hence the two possibilities $\frac{kx}{px}\Big\} fr$, and $\frac{kx}{px}\Big\} vr$, of which the former is the English practice, and the latter unused in English.

Minor varieties arise under both of these two heads, of which the moving cause is always muscular. The $k$ and $p$ closures may be more or less forcible and frictional, and need not vary concurrently; and the incession of tone may not only vary in epoch, but also be more or less sudden or gradual. In English it is never very sudden, and probably passes through whisper.

In *Rip van Winkle*, plate VI, there is a record of *pl* in *plenty*. The $p$ is much longer than the $l$, but the $l$ is exceedingly strong,—exceeding in amplitude the ɛ vowel following.

Here endeth my present study of consonant-glides. If it has given as much pleasure and profit to my readers as it has to myself, I shall feel greatly rewarded. There is no part of phonetics more obscure than this, or hitherto less explored, and understood. That mysterious quality, called so inaccurately "accent," reposes very largely in every language on the structure of its glides. There are three or four branches of the subject,—intervocalic, interconsonantal, consonantal-vocalic and vocalic-consonantal glides; and I chose the second by reason of its tantalising but always fascinating difficulties.

*Liverpool.* R. J. LLOYD.

# BERICHTE.

## DIE NEUEN SCHWEDISCHEN LEHRPLÄNE FÜR DEN FREMDSPRACHLICHEN UNTERRICHT DER REALSCHULE.

Im juliheft 1903 der *N. Spr.* wurde über das schwedische schulgesetz vom 3. mai d. j. berichtet. Wie in diesem bericht bemerkt wurde, war der allgemeine eindruck, die reform sei mehr eine äußerliche, als eine innere reform des lehrverfahrens, und, vom standpunkte moderner sprachmethodik betrachtet, schien es zu bedauern, daß die kommission, die die vorlage vorbereitet hatte, die alte grammatisirende methode in das anfängerstadium des deutschen unterrichts eingeführt habe. Zu diesen bemerkungen sprach die redaktion der *N. Spr.* die hoffnung aus, daß „in dieser frage das letzte wort noch nicht gesprochen" sei.

Glücklicherweise hat sich diese hoffnung bestätigt; unter der führung der neugeschaffenen oberdirektion der höheren schulen Schwedens sind neue lehrpläne für die realschule[1] ausgearbeitet worden,[2] die in vielen fällen (so betreffend den religionsunterricht, den naturwissenschaftlichen und geographischen unterricht) einen tüchtigen fortschritt bezeichnen. Dieses gilt auch von den lehrplänen für den fremdsprachlichen unterricht, die, wenn auch hier und da vorsichtig, im großen und ganzen doch im vollen einklang mit der reformbewegung stehen, die wichtigkeit einer guten aussprache sowohl von anfang an als im fortgang des unterrichts kräftig unterstreichen, jedes grammatische studium dem erlernen eines der natürlichen sprache „ohne gekünstelte wendungen" angehörenden sprachstoffes unterordnen, das übersetzen in die muttersprache nur als ein kontrollmittel bezeichnen, die hörübungen den sehübungen voranstellen, die schriftlichen arbeiten eng mit den erlernten texten verknüpfen und — *last, but not least* — das studium einer fremden lebenden sprache zur einführung in die kultur und in das volkstum der nation machen, die durch diese sprache vertreten wird.

[1] Die realschule = klasse I (die unterste) bis VI.

[2] Diese lehrpläne wurden am 2. märz gegeben und am 9. märz veröffentlicht. Die lehrpläne für die vier höchsten klassen oder das gymnasium werden später veröffentlicht werden.

Dem vertreter des fremdsprachlichen unterrichts innerhalb der oberdirektion, dem schulrat dr. Alfred Nordfelt, verdankt die schwedische realschule an erster stelle diese lehrpläne; neben ihm haben als sachkundige beigetragen oberlehrer dr. Emil Rodhe-Gothenburg und dr. Edwin Österberg-Stockholm, die auch in Deutschland wohlbekannt sind.

### *Unterrichtsplan der realschule.*

STUNDENPLAN.

| | Klasse | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Religion | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Muttersprachen | 5 | 5 | 6 | 4 | 3 | 3 |
| Deutsch | 6 | 6 | 6 | 4 | 4 | 3 |
| Englisch | — | — | — | 5 | 5 | 4 |
| Geschichte | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| Geographie | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Mathematik | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 |
| Naturlehre | 2 | 2 | 2 | 3 | 5 | 5 |
| Schreiben | 2 | 2 | 1 | | | |
| Zeichnen | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Summe der stunden wöchentlich | 27 | 29 | 30 | 30 | 30 | 30 |

### *Deutsch.*[1]

LEHRZIEL.

Der unterricht in der deutschen sprache in der realschule hat zur aufgabe, den schülern die fähigkeit, einen leichteren deutschen text mit guter aussprache vorzutragen und den inhalt zu erfassen, sowie eine gewisse fertigkeit, die gesprochene sprache zu verstehen, ebenso einige übung im schriftlichen gebrauche der sprache beizubringen.

LEHRAUFGABEN.

*Klasse I* (die unterste). Aussprache- und leseübungen; formenlehre angefangen; sprechübungen und andere anwendungsübungen.

*Klasse II.* Leseübungen; formenlehre fortgesetzt; sprechübungen und andere anwendungsübungen.

*Klasse III.* Lektüre leichter stücke; formenlehre fortgesetzt; nötige teile der syntax im anschluß an die lektüre; sprechübungen und andere anwendungsübungen.

[1] Die lehrpläne im englischen und im französischen (wahlfreies fach in der realschule) schließen sich eng an diejenigen in der deutschen sprachen an.

*Klasse IV.* Lektüre leichter stücke; formenlehre abgeschlossen und wiederholt; syntax wie in der vorigen klasse; sprechübungen und andere anwendungsübungen.

Jede dritte woche eine schriftliche reproduktionsübung oder eine übersetzung ins deutsche, im herbstsemester hauptsächlich in den lehrstunden des faches und unter der leitung des lehrers ausgeführt, im frühlingssemester bald zu hause, bald in der klasse.

*Klasse V.* Lektüre moderner schriftsteller; kurze übersicht der syntax; sprechübungen und andere anwendungsübungen.

Jede dritte woche eine schriftliche reproduktionsübung oder eine übersetzung ins deutsche, bald zu hause, bald in der klasse ausgeführt.

*Klasse VI.* Lektüre hauptsächlich moderner schriftsteller; grammatik im anschluß an die schriftlichen übungen; übung in der lesung deutscher schrift; sprechübungen und andere anwendungsübungen.

Jede dritte woche eine schriftliche reproduktionsübung oder eine übersetzung ins deutsche, wie in der vorigen klasse.

### *Methodische anweisungen.*

#### ALLGEMEINE ANWEISUNGEN.

1. Da das erlernen des wirklichen, völlig natürlichen sprachstoffes das hauptsächliche beim unterricht in fremden lebenden sprachen ist, soll die oft angewandte, stark grammatisirende methode eingeschränkt und anstatt derselben überwiegende rücksicht auf die sprache selbst genommen werden. Besonders ist darauf zu achten, daß das studium der grammatik der erwerbung eines gewissen sprachstoffes nicht vorausgehen darf. Von verschiedenen anderen nachteilen abgesehen, ist nämlich die folge einer solchen methode, daß die schüler, wenn es die grammatische kenntnis zu verwenden gilt, nicht ohne schwierigkeit die erscheinungen erkennen, die in der grammatik dargestellt worden sind.

Auf diesen gründen soll die behandlung des fremden textes der mittelpunkt des unterrichtes sein, und besonders in der realschule ist die methode mit überwiegender rücksicht darauf anzulegen, daß der schüler den fremden sprachstoff zu seinem eigentume macht.

2. Der zu erwählende text soll eine völlig natürliche sprache ohne alle gekünstelte wendungen befolgen, wenn auch solche vielleicht das grammatische studium erleichtern würden, und schon in den anfängerstadium soll der text am liebsten aus zusammenhängenden stücken bestehen. Was übrigens die beschaffenheit des textes betrifft, so ist hinsichtlich sämtlicher klassen zu beachten, daß der grad der schwierigkeit dem stadium abgepaßt wird, in welchem der text ver-

wandt wird, und daß der inhalt den schülern ansprechend und angemessen ist. Besonders werden solche texte zur lektüre empfohlen, die einen einblick in das leben und in die kultur des fremden volkes geben können.

Wie aus den lehraufgaben erhellt, soll die lektüre in der realschule regelmäßig moderne texte umfassen. Der lehrer kann jedoch, wenn er es wünscht, in der sechsten klasse werke älterer schriftsteller oder wenigstens ein oder das andere kürzere probestück wählen.

3. Im unterricht soll vor allen dingen auf eine gute aussprache und auf einen sorgfältigen vortrag des textes im übrigen gewicht gelegt werden. Es kommt viel darauf an, daß schon im anfängerstadium der sichere grund zu einer guten aussprache gelegt, und daß schon hier einem natürlichen und ungezwungenen vortrag große aufmerksamkeit gewidmet wird. Da im weiteren unterrichte die richtigen fremden laute, einer natürlichen geneigtheit der schüler zufolge, leicht ganz unbewußt durch schwedische laute oder kompromißlaute ersetzt werden, soll der lehrer stets darüber wachen, daß die ergebnisse der ersten lautübungen nicht geschmälert werden, je nachdem das lesen und der vortrag freier und ungezwungener wird.

Wenn die sogenannte phonetische transskription verwandt wird, soll dieses hilfsmittel auch nicht zu früh beiseite gelegt werden, da sonst seine wirkung bald genug verloren geht.

Das lesen des pensums soll im zusammenhange vorgenommen und von einer übersetzung ins schwedische nicht unterbrochen werden. Geht nun das lesen der übersetzung voraus, so wird nachher ein neues lesen vorgenommen, um den schülern einen besseren begriff davon zu geben, wie wichtig diese seite des unterrichts ist, und dadurch ein besseres ergebnis derselben zu bewirken.

4. Die übersetzung ins schwedische ist hauptsächlich als ein kontrollmittel dafür anzusehen, ob der fremde text richtig aufgefaßt worden ist. Obgleich sie als solches im allgemeinen nicht entbehrt werden kann, soll es dem lehrer doch frei stehen, auch andere mittel einer derartigen kontrolle zu versuchen, z. b. das abfragen des inhalts in der fremden sprache.

5. Besonders wichtig ist es, daß der lehrer sich darauf nicht beschränkt, den schüler die fremden spracherscheinungen nur *sehen* zu lassen. Vor allem und schon vom anfang soll er ihm gelegenheit bieten, sie zu *hören*. Da bei dem erlernen einer sprache die gehöreindrücke ja zum mindesten ebenso wichtig sind wie die gesichtsbilder, sollen die hörübungen ebensowenig versäumt werden wie die leseübungen. Von dem lehrer wird in dieser hinsicht also vor allem gefordert, daß er durch eigenes lesen des behandelten textes, abwechselnd mit dem lesen von bis dahin unbekannten stücken, gelegentlichen erzählungen, diktatübungen usw., die schüler daran gewöhnt, die fremde sprache mit hilfe des ohres und unabhängig von dem

buche zu erfassen. Das zweckmäßigste mittel zum erreichen dieses zieles, zugleich auch verschiedenen anderen zwecken dienend, ist die natürlichste aller hörübungen, die sprechübung. Daraus ergibt sich die große bedeutung der sprechübungen, und deshalb soll in der regel keine unterrichtsstunde in einer fremden lebenden sprache vorübergehen ohne sprechübung, je nach der größeren oder kleineren fertigkeit des lehrers, solche übungen zu veranstalten.

Als ein wertvolles ergebnis der sprechübungen folgt überdies eine gewisse fertigkeit der schüler, sich in der fremden sprache auszudrücken. In dieser hinsicht werden die schüler im realschulexamen am passendsten so geprüft, daß der lehrer sie einfachere fragen im anschluß an den vorgelegten text beantworten läßt.

Die sprechübung, als die wichtigste verwertung des gelesenen textes, soll vor allem auf den behandelten text gegründet werden oder sich wenigstens an etwas vorher durchgegangenes oder dem schüler sonst bekanntes anlehnen, obwohl auch freiere formen in einem vorgerückteren stadium zur anwendung kommen mögen. Bei allen sprechübungen ist zu beachten, daß die fragen so einfach gestellt werden, daß der schüler sie rasch und ohne schwierigkeit beantworten kann. Bei dergleichen übungen ist die muttersprache, wenn möglich, ganz auszuschließen.

6. Die aneignung des sprachstoffs soll durch das erlernen eines teiles der im text vorkommenden wichtigeren ausdrücke und durch mündliche reproduktion gefördert werden, indem diese letztere darin besteht, daß der schüler in der fremden sprache den inhalt des erlernten wiedererzählt; auch, wenn der text sich dazu eignet, durch auswendiglernen kürzerer stücke, wobei jedoch die nötige vorsicht zu beobachten ist.

7. Die aufgabe der grammatik im unterricht ist, mittel zu sein, nicht ziel. Paradigmen und regeln sollen darum nur in der ausdehnung angewandt werden, in der sie geeignet sind, den schon erlernten sprachstoff zu befestigen und übersichtlich zu machen.

Das studium der grammatik soll anfangs nur das einüben der formenlehre zum zweck haben. Nachdem ein gewisser sprachstoff durch den text erworben ist, werden gewisse formen mittels dazu geeigneter anwendungsübungen erlernt, wonach eine zusammenfassung dieser formen mit hilfe des lehrbuchs vorgenommen wird. Ein solches verfahren wird für den rest des lehrkursus von zeit zu zeit wiederholt. Bei dieser einübung ist eine zu reichliche anwendung grammatischer formen zu vermeiden.

Erst wenn die schüler einen gewissen sprachstoff beherrschen, ist ihre aufmerksamkeit allmählich auf wichtigere syntaktische erscheinungen zu richten, die der lehrer in passenden zwischenräumen mit hilfe des lehrbuches zusammenstellt.

Besonders bei den grammatischen übungen ist die wandtafel als hilfsmittel fleißig zu verwenden.

8. Was die in den klassen IV—VI vorgeschriebenen themata betrifft, so sind freilich die schriftlichen übersetzungen aus dem schwedischen in die fremde sprache von beträchtlicher bedeutung, besonders als ein mittel, die grammatischen kenntnisse zu befestigen, ohne die ein guter gebrauch einer sprache, sei es der muttersprache oder einer fremden, nicht möglich ist; und als kontrollmittel für diese kenntnisse sind auch diese übersetzungen aus dem schwedischen nicht zu entbehren. Andererseits sind sie öfters überschätzt worden; in bedenklicher weise hat man sie sich auf kosten des übrigen unterrichts ausbreiten lassen, weshalb sie nunmehr zu beschränken und zu modifiziren sind.

Der sehr großen schwierigkeiten wegen, die diese übersetzungen aus dem schwedischen den schülern bereiten, ist in mehreren hinsichten große vorsicht zu beobachten, besonders in den klassen, wo die erwähnte übung eintritt.

Die schriftlichen arbeiten betreffend, wird man am passendsten mit reproduktionsübungen anfangen. Diese sind zuerst so anzuordnen, daß den schülern die aufgabe gestellt wird, einen soeben gelesenen text in der fremden sprache wiederzugeben. Allmählich kann man weitergehen und sie einen weniger bekannten text wiedergeben lassen, um ihnen schließlich einen völlig unbekannten, aber mit genauer rücksicht auf ihren allgemeinen wortschatz gewählten text vorzulegen, der von dem lehrer zwei oder mehrere male langsam mitgeteilt wird.

Die ersten übungen in schriftlicher übersetzung aus dem schwedischen sind am besten so einzurichten, daß den schülern ein stück vorgelegt wird, das in einer schwedischen umarbeitung eines früher gelesenen fremden textes besteht.

Auch mit fortgeschritteneren schülern ist in betreff schriftlicher arbeiten aller art der grundsatz zu befolgen, daß nur solche aufgaben gestellt werden, die sich hinsichtlich der wahl der wörter, der phraseologie und der grammatik auf gebieten bewegen, die mit dem den schülern bekannten sprachstoffe in zusammenhang stehen.

Die schriftlichen arbeiten sind überwiegend als übungen, also nicht als prüfungsarbeiten anzusehen, und bei ihrer beurteilung soll an erster stelle ihr idiomatischer charakter berücksichtigt werden.

9. Eine seite des sprachunterrichts, die bei der textbehandlung ja nicht versäumt werden darf, ist die vermittlung von kenntnissen in der kultur, die von der fremden sprache vertreten wird. Dadurch gewinnt der unterricht in fremden lebenden sprachen nicht nur an bildungswert, sondern ist auch praktisch von größerem nutzen. Im unterrichte vorkommende sogenannte realien sollen daher gebührend erklärt und beleuchtet und womöglich durch anschauungsmaterial, z. b. bilder der hauptstädte, resp. länder, usw. unterstützt werden.

*Nyköping (Schweden).* H. HAGELIN.

## NEUPHILOLOGISCHE VORLESUNGEN AN DEN PREUSZISCHEN UNIVERSITÄTEN VOM SOMMERSEMESTER 1901 BIS ZUM WINTERSEMESTER 1905/06 INKL.

(Schluß.)

*Einzelne schriftsteller.* Ascham, *The Scholemaster* [im seminar] (Mb. 2).

Marlowes *Doctor Faustus* (Gö. 2; Mb. 5/6).

Shakespeares leben und werke (Br. 4; Gö. 4; H. 3; Mb. 4; Mr. 1, 3/4); leben, sprache und werke mit erklärung des *Merchant of Venice* (Ki. 2). — Shakespeare in seiner bedeutung für Deutschland und die deutsche litteratur (Ki. 2/3). — *Introduction to the Study of Shakespeare* (Bn. 3). — Shakespeare (B. 3/4; [im seminar] (H. 5/6). — *Julius Cæsar* (Mr. 2/3); *Coriolanus* (B. 1/2); *Lectures on Hamlet* (Bn. 1, 4); *Essays and Discussions on Hamlet* [im seminar] (Bn. 1, 4); außerdem B. 5; [im seminar] (Gö. 1, 5; Mb. 1, 4; Mr. 1, 3/4, 5/6); *The First Part of King Henry IV.* [im seminar] (Gr. 1/2); *The Life of King Henry V.* (B. 3, 5/6); *King Lear* (B. 2, 4; [im seminar] Bn. 3; Gö. 1/2); *Critical Interpretation of Shakespeare's King Lear* (Bn. 5/6); *Macbeth* [im seminar] (B. 1/2; Br. 3); *The Merchant of Venice* (Ki. 2; Mr. 5); *A Midsummer-Night's Dream* [im seminar] (Mr. 1); [im proseminar] (Mb. 2/3); *Othello* (B. 5; Gö. 5/6; Mr. 2); *The Tragedy of King Richard II.* (B. 2/3, [im seminar] 5/6); *The Tempest* ([im seminar] H. 1, 2/3, 4; Mb. 5/6; Mr. 3/4 [und ausgewählte sonette]); *Twelfth Night* (Gö. 2/3). — *Sonnets* (Gö. 4; [im seminar] Gr. 4 und Mr. 3/4).

Sir Philip Sidneys *Defense of Poesy* [im seminar] (Gr. 4/5).

Spensers *The Faery Queene* B. I (Ki. 5); *Shepherd's Calendar and the English Pastoral* (Gö. 3/4).

Butlers *Hudibras* (Ki. 5/6).

Miltons jugendgedichte (Br. 1/2, 5); kleinere dichtungen [im seminar] (Br. 5/6); *Paradise Lost* (Mr. 2); *Book X f.* (Ki. 3/4).

*The complete Plays of William Congreve, The best Plays of John Dryden* [*Mermaid Series*] (B. 4/5).

Pope (Bn. 4/5).

[Phonetische und] litterarhistorische übungen mit zugrundelegung von Goldsmiths werken (B. 2).

Burns [im seminar] (B. 4; Ki. 2/3); *Selections from Burns' Poems* (Mb. 5/6); *The Life and Works of Burns* (Bn. 3/4).

Litterarhistorische übungen über Percys *Reliques* [im seminar] (Ki. 2).

Lord Byron (Bn. 2; [im seminar] Mr. 5/6); *Byron and his Age* (Ki. 1/2); Byron und seine zeit (B. 5); *Critical Essays and Discussions on Byron's works* (Bn. 2); *The Life and Works of Lord Byron* (Bn. 5); *Critical Interpretation of some of Byron's Poems* [im seminar] (Bn. 5); ausgewählte werke (Mr. 2/3); *Childe Harold* (H. 2, 4; [als lektüre für anfänger] B. 5/6; [mit litterarhistorischer einleitung] Br. 2/3); *Don Juan* [im seminar] (Mb 4/5).

*Sir Walter Scott's Poetry* [*Lady of the Lake*] (Mb. 3); dasselbe im seminar (Br. 3/4; Mr. 3); *Marmion* (Mb. 4/5).

Shelleys ausgewählte dichtungen (Mr. 3/4); *Queen Mab* [mit einer biographischen einleitung] (Ki. 2/3).

Sheridans *School for Scandal* [im seminar] (Mb. 3).

*Life and Poems of William Wordsworth* (B. 1/2, 3/4, 5/6).

Brontës *Wuthering Heights* (Kö. 1/2).

Rob. Brownings leben und dichtungen (B. 5); leben und dichtungen von Robert Browning und Elizabeth Barrett-Browning (B. 2/3); *Browning and his Works* (Br. 3/4); *A Critical Consideration of the Works of Robert Browning* (Kö. 1); *Selections from Browning* (Gr. 4/5); *Poems* [für vorgeschrittene] (B. 5/6).

Carlyle (B. 3/4); *Sartor Resartus* [im proseminar] (Mb. 4/5).

Charles Dickens leben und werke nebst erklärung des *Christmas Carol* (B. 5); *Christmas Carol, Chimes, Cricket on the Hearth* (Mb. 2/3).

Dickens, *Thackeray*, G. Eliot (B. 3/4.)

G. Eliot, *Silas Marner* (Br. 2/3).

Froude, *Oceana* [im proseminar] (Mb. 3/4).

Hughes, *Tom Brown's Schooldays* [im proseminar] (Mb. 4).

Kingsleys *Westward Ho* [im seminar] (Mb. 4/5).

*Life and Works of Macaulay and Carlyle* (Br. 1).

*Tennysons Life and Works* (Gr. 5); *Life and Poems* (B. 2, 4); *Tennyson and his Contemporaries* (H. 5); erklärung ausgewählter gedichte Tennysons (Mr. 4/5); *Idylls of the King* (Ki. 1/2); *A Selection from the Idylls of the King* (Mb. 5); *In Memoriam* (B. 2, 4).

Thackerays *Esmond* (Kö. 1, 1/2); *English Humorists* [mit konversationsübungen] (B. 2, 2/3); *Lectures on Swift* (Mr. 5/6).

H. Rider Haggard, *King Solomon's Mines* [im seminar] (Mb. 2/3).

Bret Harte, *The Luck of Roaring Camp* (Ki. 5/6).

Sir A. Helps, *Friends in Council* (Br. 2).

Kipling, *The Seven Seas* [im proseminar] (Mb. 5); *Stalky & Co.* [im proseminar] (Mb. 1/2).

Meredith, *Harry Richmond* (Mb. 4).

George Moore, *The Untilled Field* (Ki. 4/5).

Litterarhistorische und exegetische übungen über dichtungen von William Morris [im seminar] (Mr. 3).

A. W. Pineros *Cabinet-Minister* (Mb. 5/6).

*Rossetti and his Works* (Br. 3).

Ruskin, einführung in die geschichte seines lebens und das studium seiner hauptwerke (Gr. 5); *Lectures on Art* [im seminar] (Gr. 5); *Unto this Last* [im seminar] (Mb. 1/2).

Spencer [im seminar] (Bn. 2/3); *On Education* [im seminar] (Mb. 2/3).

R. L. Stevenson, *The Dynamites* (Mb. 3/4); *New Arabian Nights* [im seminar] (Mb. 3); *Treasure Island* (Kö. 2/3); [im proseminar] (Mb. 1, 5/6); *Weir of Hermiston* (Br. 3).

*Reading and Interpretation of a Modern English Drama* (Ki. 3); *Reading of Selections from Recent English Writers* (Br. 3); *Minor Poets* der neueren zeit (B. 4/5).

Landmanns *Times* (Mr. 4/5).

*Phonetik.* Elemente der phonetik (Ki. 2); mit besonderer beziehung auf das deutsche, englische und französische (Br. 1); mit besonderer rücksicht auf die englischen sprachlaute (Mr. 2). — Einführung in die phonetik mit praktischen übungen (Ki. 4). — *Introduction to [spoken] English with elementary Phonetics* (Mb. 5, 5/6). — Grundzüge der phonetik mit praktischen übungen (Gr. 4). — Phonetischer kurs zur einübung der englischen und französischen aussprache (H. 3). — Allgemeine lautwissenschaft mit besonderer berücksichtigung der laute des deutschen, französischen und englischen (Bn. 1, 3, 5). — Phonetik [im seminar] (Kö. 5/6; Mb. 4/5, 5/6. [mit übungen und versuchen]). — Englische phonetik [im proseminar] (Gö. 1/2, 2/3, 3/4, 4/5). — Phonetik [und historische grammatik der englischen sprache] (B. 2/3, 4/5); [und historische lautlehre des englischen] (B 3/4). — Aussprache [und orthographie] des modernen englisch (H. 3/4). — Phonetische übungen (Gö. 2; Gr. 2; Mr. 4); im anschluß an einen neuenglischen text (Bn. 1/2, [im seminar] 4); nach Sweet (B. 4/5, 5/6). — Sweets *Primer of Spoken English* [im proseminar] (Mb. 2/3, 3, 3/4, 4, 4/5, 5, 5/6). — Phonetische [und litterarhistorische] übungen mit zugrundelegung von Goldsmiths werken [im seminar] (B. 2).

Außerdem, auch abgesehen von den oben bereits berücksichtigten übungen am marburger proseminar, an allen universitäten englische aussprache- und sprechübungen in jedem semester; leider fehlt meist die angabe des buches, das den übungen zugrunde gelegt wird.

*Grammatik.* Einführung in das studium der historischen grammatik des englischen (Gr. 2/3). — Geschichte der englischen sprache [mit besprechung von proben] (Mb. 2/3). — Historische grammatik der englischen sprache (Gr. 4/5 [I. lautlehre], 5 [II. flexionslehre]; H. 1/2, 4 [II. 4/5]; Ki. 4 [I. einleitung und lautlehre], 4/5 [II. formenlehre]; Kö. 4; Mr. 2 [I. altenglische laut- und formenlehre], 2/3 [II. historische lautlehre des mittel- und neuenglischen], 3 [III. historische formenlehre des mittel- und neuenglischen], 5 [I. phonetische einleitung und vokalismus], 5/6 [II. lautlehre II. teil]). — [Phonetik und] historische grammatik der englischen sprache (B. 2/3, 4/5). — Geschichte der englischen sprache [entwickelung der laute und flexionsformen] (Br. 1/2, 4/5); geschichtliche grammatik der englischen sprache [laute und formen] (Bn. 2, 5/6); geschichte der englischen laute und flexionen (Gö. 1). — Historische lautlehre des englischen (B. 2). — Geschichte der englischen sprache II [flexionslehre] (Gr. 1); historische grammatik der englischen sprache II [formenlehre] (Ki. 1). — Geschichte der englischen flexionen (Gö. 3; Ki. 2); historische formenlehre der englischen sprache (H. 5). — Geschichtliche flexionslehre und syntax der eng-

lischen sprache (B. 1, 3, 5). — Syntax (Br. 3, II [verb] 3/4). — Historisch-englische syntax (Gö. 4/5); verbunden mit übungen (B. 3/4). — Grundzüge der historischen englischen syntax mit besonderer berücksichtigung des neuenglischen (B. 5/6). — Ausgewählte kapitel der englischen syntax (Gr. 4; Ki. 2/3, 5/6; Kö. 5/6). — Besprechung des gebrauchs englischer präpositionen (Br. 2). — *Historical Grammar of the Modern English Language* (Bn. 3/4); historische grammatik des neuenglischen (Gö. 5); neuenglische grammatik [von 1550 an] (Mb. 4/5); *Grammar of English now in Use* (Br. 2). — Neuenglische formenlehre (Mr. 1). — *English Prose of the Later 19th Century* (Gö. 4). — Englische stilübungen (Br. 2/3, 5).

Etymologische übungen im anschluß an einen neuenglischen text (Bn. 2, 5/6); englische wortbildungslehre (Ki. 3/4).

Neuenglische dialekte [im seminar] (Ki. 4/5). — Einführung in den schottischen dialekt (H. 3); interpretation schottischer texte (H. 5).

*Metrik.* Grundriß der englischen metrik (Mr. 3). — Englische metrik (Ki. 4 [im seminar]; Kö. 3/4; Mb. 3/4). — Alt-, mittel- und neuenglische verslehre, beschreibend und geschichtlich (Bn. 2/3, 4/5). — [Grammatische und] metrische altenglische übungen [nach Zupitzas übungsbuch] (Mr. 2). — Mittelenglische übungen (reimtechnik und kritische ausgaben) [im seminar] (B. 1). — Geschichte der englischen verskunst nebst praktischen übungen (Gö. 1). — Neuere englische metrik (H. 1/2, 3/4, 5/6).

*Geschichte.* Überblick der britischen geschichte mit besonderer rücksicht auf die kulturelle entwickelung Englands (B. 2/3). — Ältere englische geschichte in hinblick auf Shakespeares historische dramen [in englischer sprache] (B. 3). — Über das wachstum des britischen reiches in der zeit von Elisabeth bis Viktoria [in englischer sprache] (B. 3). — *Political and Social History of England in the Victorian Era* (Bn. 3/4). — *Conversations on English History* (Ki. 3/4, 4); *Outlines of English History* (Ki. 5/6).

*Volkskunde, realien* usw. Über das geistesleben des englischen überseeischen kolonialreichs [vortrag englisch] (B. 2). — Das England von heute (B. 3/4). — Gespräche über englische landes- und gesellschaftskunde im anschluß an Escotts *England, its People, Polity and Pursuits* (B. 4/5). — Über die heutige kulturaufgabe des englischen volkes (B. 5). — *Political and Social History of England in the Victorian Era* (Bn. 3/4). — *England: Its People and Institutions* (Br. 2/3). — Englische landeskunde (Gö. 5). — *Contemporary Life and Thought in England* (Gr. 2/3). — *English Education* (Gr. 4). — Englische realien [konversationsübungen und übersetzungen] (Ki. 1). — Land und leute in England (Ki. 2). — *Conversations on English Life and Manners* (Ki. 3). — *English Social Institutions* (Ki. 5/6). — *English Life and Ways* (Mb. 1/2). — *School and University Life in England with original composition* (Mb. 2/3). — *England and the English* (Mr. 1).

*Kattowitz.* M. GOLDSCHMIDT.

# DER XII. DEUTSCHE NEUPHILOLOGENTAG IN MÜNCHEN.
(4.—7. juni 1906.)

### BEGRÜSZUNGSVERSAMMLUNG.

*Montag, den 4. juni, abends.*

Nachdem in den späteren nachmittagsstunden des pfingstmontags die satzungsmäßig vorgeschriebene *delegirtensitzung* abgehalten worden war — im polytechnikum, wo nachher auch sämtliche verhandlungen stattfanden —, begann für die große mehrzahl der festteilnehmer die münchener tagung mit der *begrüßungsversammlung* in den prinzensälen des café Luitpold, einer versammlung, die das gepräge aufrichtiger herzlichkeit und zwangloser gemütlichkeit trug. Wie der neuphilologentag überhaupt stark besucht war — die teilnehmerliste wies 350 namen auf —, so war es dieser abend im besonderen. Das „münchener kindl" in person leitete ihn ein mit einer sinnvollen kapuzinade. Dann hießen *studienrat Mayer*, *prof. Breymann* und der unermüdliche *prof. Martin* die gäste willkommen. Der letztere sprach als vorsitzender des Bayerischen neuphilologenverbandes. Er wies auf die reichhaltige festschrift hin, die dieser dem deutschen neuphilologentage darbringe, und pries dann das in Bayern herrschende ideale verhältnis zwischen den vertretern der neueren sprachen an hoch- und mittelschulen. Abgeordnete des Bayerischen gymnasiallehrer- und des realschulmännervereins sowie der gleichzeitig in München tagenden Allgemeinen deutschen lehrerversammlung überbrachten grüße und wünsche. Prof. Stengel erfreute durch eine humorvolle ansprache, auf die prof. Sachs erwiderte. Im mittelpunkte des abends stand ein von prof. Schneegans-Würzburg verfaßtes festspiel *Des neuphilologen erster münchener abend*, das stürmische heiterkeit entfesselte, und wenn es auch einen preußischen oberlehrer zeichnete, wie es ihn nicht gibt, so konnten doch die anwesenden norddeutschen dem verfasser nicht gram sein, da er auch bayerische verhältnisse schonungslos geißelte.

### ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG (FESTSITZUNG).

*Dienstag, den 5. juni, vormittags 9 uhr.*

Der erste vorsitzende, *prof. dr. Breymann*, begrüßt zunächst aufs herzlichste alle festteilnehmer sowie die zahlreich erschienenen ehrengäste, widmet ein ernstes wort dankbaren gedenkens denjenigen mitgliedern des verbandes, die seit der kölner tagung aus dem leben geschieden sind, und verbreitet sich dann über die äußere entwickelung, welche die allgemeinen deutschen philologentage und die neuphilologischen versammlungen von 1838 resp. 1867 ab bis zur neuesten zeit genommen haben. Dann geht er dazu über, aus der fülle der erörterungen, welche die gemüter der neuphilologen während der letzten 30 jahre oft heftig bewegt haben, einige herauszugreifen und seine stellung zu diesen fragen darzulegen.

Die universitäten, führt der vortragende aus, haben eine doppelaufgabe zu lösen. Sie haben zunächst die reine wissenschaft zu pflegen, ohne rücksicht auf die bedürfnisse der praxis. Die streng philologisch-historische schulung ist für die späteren lehrer um so wichtiger, als sie ohne diese tiefere geistige ausbildung nichts weiter sein würden als die oberflächlichen, zungengewandten *maîtres de langue*, welche früher das ganze fach in mißkredit gebracht haben. Ohne eine gründliche philologische schulung würde die lehrtätigkeit verkümmern und zu einer bloßen fertigkeit ohne bildungswert herabsinken. Die zweite sehr wichtige aufgabe der universitäten ist, dafür sorge zu tragen, daß den studirenden so viele praktische kenntnisse und fertigkeiten übermittelt werden, wie sie für eine erfolgreiche ausübung des lehrberufs unumgänglich nötig sind.

Groß sind die fortschritte, welche die pflege der neusprachlichen studien nach beiden richtungen hin in den letzten jahrzehnten an den bayerischen universitäten gemacht hat. Der redner erläutert das durch eine drastische gegenüberstellung der heutigen verhältnisse und der geradezu lächerlich primitiven zustände vor 30 jahren, als er an der münchener universität seine lehrtätigkeit begann.

„Was die in den bisherigen neuphilologenversammlungen am meisten behandelte frage der schulmäßigen unterrichtsmethode anlangt, so werden die älteren unter uns sich wohl noch ganz gut der ersten tastenden anfänge der sogenannten reformbewegung in den siebziger jahren des vorigen jahrhunderts erinnern. Staunen ergriff uns dann, als wir sahen, mit welchem ungestüm die bewegung plötzlich angefacht wurde und welch mächtige ströme bald einschmeichelnder, bald galliger tinte sich jahr für jahr über alle einigermaßen zivilisirten länder des erdballs ergossen; bedauernd mußten wir uns eingestehen, daß die streitenden parteien zuweilen so weit gingen, sich in der bekämpfung der gegner allzu scharfer, verletzender waffen zu bedienen; mit aufrichtiger bekümmerung mußten wir erfahren, daß auch gegen die universitätsdozenten so heftige vorwürfe gerichtet wurden, daß viele von ihnen sich unwillig in ihre zelte zurückzogen und die neuphilologentage nicht mehr besuchten.

„Aber um zu einem gerecht abwägenden, licht und schatten gleichmäßig verteilenden, objektiven urteile zu gelangen, dürfen wir nicht vergessen, daß die reform auch gute erfolge gezeitigt hat. Sie war nötig, um die lehrer, welche durch eine handwerksmäßige unterrichtsweise der verknöcherung anheimzufallen drohten, aus dem festen schlafe der routine aufzurütteln; ferner hat sie der welt gezeigt, daß in den neuphilologen ein reicher schatz von opferwilligkeit und unermüdlicher arbeitsfreudigkeit, sowie von rastlosem pflichteifer, lern- und lehrbegier steckt; auch sind die mittelschullehrer in ihrer gesamtheit erst durch jene bewegung von der zwingenden notwendigkeit überzeugt worden, längere zeit in das ausland zu gehen, die

fremde sprache im fremden lande zu hören, zu sprechen, zu schreiben und die fremden kulturverhältnisse kennen zu lernen, um durch all das erlernte und erkannte den neusprachlichen unterricht zu beleben.

„Wir werden uns also der einsicht nicht verschließen können, daß, trotz einzelner unliebsamer begleiterscheinungen, die reformbewegung uns doch manches gute beschert hat. Dieses gute durch vereinigung aller kräfte zu bewahren und zu mehren, das scheint mir die aufgabe der nächsten zukunft zu sein. Die eigentliche sturm- und drangperiode ist wohl jetzt zu einem gewissen abschlusse gelangt. Seit den neuphilologentagen zu Breslau (1902) und Köln (1904) hat sich immer entschiedener die anschauung bahn gebrochen, daß jetzt ruhige arbeit nottut, verständigung über das erreichbare, harmonische vereinigung der praktischen erfordernisse mit den wissenschaftlichen und erziehlichen interessen, nutzbarmachung der geistesbildenden kraft der neueren sprachen. Auch möchte ich mit aufrichtiger befriedigung feststellen, daß viele hochschullehrer wieder aus ihren zelten herausgekommen und gewillt sind, die wechselbeziehungen zwischen universität und schule nach kräften zu fördern. Jedenfalls ist eine solche harmonie von der größten bedeutung. Denn für den dozenten ist es wichtig zu wissen, welche methoden im neusprachlichen schulunterricht befolgt, welche ziele angestrebt, welche resultate erreicht werden. Andererseits haben die im praktischen lehrberufe stehenden vertreter der neueren sprachen das lebhafteste interesse daran, zu erfahren, welche art fachlicher ausbildung dem nachwuchse, den neuphilologischen kandidaten an der universität, gegeben wird. Nur wenn die beiden faktoren, die so enge beziehungen zueinander haben, einträchtig hand in hand gehen, können die neuphilologischen studien an schule und universität blühen, wachsen und gedeihen. Es ist aber noch ein anderer, innerer grund vorhanden, der das zusammengehen der hoch- und mittelschullehrer nahelegt: das ist die gemeinsamkeit eines hohen, idealen zieles. Denn gemeinsam wollen wir den edelsten geistesbesitz der fremden nationen, wie er in sprache, litteratur und kultur überliefert ist, der deutschen jugend nahebringen; gemeinsam wollen wir uns und die jugend von engherzigen vorurteilen befreien, unseren geistigen blick erweitern und eine internationale verständigung anbahnen, die auf dem festen boden gegenseitiger achtung, duldung und liebe aufgebaut ist.“[1]

Es folgen nun begrüßungen durch vertreter staatlicher und städtischer behörden sowie privater körperschaften.

*Ministerialrat Schätz* heißt den neuphilologentag im auftrage des bayerischen ministeriums für kirchen- und schulangelegenheiten

[1] Der vortrag ist abgedruckt, ebenso wie der später folgende (der auch in den *N. Spr.* erscheinen wird) von prof. Schneegans „Unsere ideale“, in nr. 129 der beilage zur *Allgemeinen zeitung* vom 6. juni.

willkommen. Die bayerische unterrichtsverwaltung nehme an den verhandlungen, zumal angesichts der hohen bedeutung des faches der neueren sprachen, den lebhaftesten anteil; seien doch aus den beratungen der neuphilologentage wiederholt fruchtbringende anregungen für die behördlichen maßnahmen hervorgegangen. Was in dieser beziehung Bayern betrifft, so verweist redner darauf, daß das unterrichtsprogramm für die höheren lehranstalten nach jahrelangen bemühungen festgesetzt worden ist, daß die stipendien für die neuphilologischen lehrer in den letzten jahren eine erhebliche vermehrung erfahren haben, daß das lektorenwesen an den universitäten in neuerer zeit zu einem abschluß gekommen, und daß die frage der errichtung von oberrealschulen in Bayern, an denen gerade die neuphilologen ein großes feld für ihre betätigung finden werden, jetzt im bejahenden sinne gelöst worden ist.

„Ich hoffe, daß auch aus Ihrer bevorstehenden tagung für die unterrichtsverwaltung reiche anregungen hervorgehen werden. Unlängst war an einer anderen stelle zu hören oder zu lesen, daß die neuphilologen in den letzten jahrzehnten sich erst mühsam einen platz an der sonne erkämpfen mußten. Wenn das richtig ist, so ist wohl auch der wunsch berechtigt, daß die neuphilologen sich diesen mühsam erkämpften sonnigen platz in nächster zeit recht behaglich und wohnlich ausgestalten mögen! Es ist unser wunsch, daß das den vertretern der neueren philologie in bälde gelingen, und daß namentlich Ihre bevorstehende tagung dazu ein erhebliches beitragen möge. Das ist der aufrichtige wunsch der bayerischen unterrichtsverwaltung und ihres hier vor Ihnen erschienenen vertreters."

*Geh. schulrat dr. v. Sallwürk-Karlsruhe* begrüßt für die badische regirung. „Wir haben in Baden dasjenige, was man die methodische reform nennt, ende der siebziger jahre begonnen, also etwas früher, als es in anderen teilen unseres vaterlandes geschehen ist. Infolgedessen hat sich die bewegung bei uns ziemlich ruhig vollzogen. Ja, wir haben sogar die wirkung derselben im altsprachlichen unterrichte zu konstatiren, wo in direkter nachahmung desjenigen, was wir in den neueren sprachen tun, auf die lebendige beherrschung des idioms, auf die mündliche fertigkeit schon in den unteren klassen viel mehr nachdruck gelegt wird als früher. Heute allerdings kommt es auch bei uns da und dort zu kleinen ausfällen gegen das, was man mit dem allgemeinen, aber wohl etwas unklaren wort der „reform" bezeichnet, und auch das noch unklarere wort „vermittelung" wird da und dort bei uns laut. Ich sehe, da ich nun eine erfahrung von dreißig jahren als schulverwaltungsbeamter hinter mir habe, in dieser letzten phase nur eigentlich das symptom der eingetretenen beruhigung. Man hat die waffen gekreuzt, man reicht sich die hände, man gibt dem gegner die etwa angegriffene ehre zurück und will in zukunft klüger sein. Es hat sich aber doch erwiesen, wie gut es ist, wenn man die

dinge einmal mit gründlichem ernste behandelt. Das programm des zwölften neuphilologentages bekundet, daß Sie die absicht haben, die fragen, die uns auf diesem gebiete naheliegen, in gleicher weise zu betreiben, und dazu wünsche ich allen segen."

*Prof. dr. Limmer* überbringt die grüße der technischen hochschule und beste wünsche für einen gedeihlichen verlauf der tagung.

*Prof. dr. Muncker* entbietet einen herzlichen willkommengruß im auftrage der münchener universität. „Unsere alma mater kann nicht gleichgültig bleiben gegenüber einer versammlung, an der so viele liebe und verehrte mitglieder unseres lehrkörpers und hochangesehene vertreter von den schwesteruniversitäten teilnehmen. Befaßt sich diese versammlung doch mit fragen, die auch im einzelnen vielfach unmittelbar von großer wichtigkeit für einen bedeutsamen teil der in München studirenden jugend sind. Je mehr sich die neuphilologischen studien im laufe der letzten jahrzehnte an unserer universität ausgebreitet und vertieft haben, desto aufmerksamer wollen und sollen wir sein auf den austausch der ansichten, der bei derartigen versammlungen stattfindet."

Der redner geht nun, im anschluß an die ausführungen des ersten vorsitzenden, auf die aschenbrödelstellung ein, die die neuere philologie zu anfang der siebziger jahre an der münchener universität spielte, als Konrad Hofmann alleiniger vertreter der „sprachwissenschaft und litteraturgeschichte der germanischen, romanischen und überhaupt aller neueren sprachen" war, und zeigt demgegenüber die ungeheuere wandlung, die seither eingetreten ist: die zahl der dozenten und lektoren ist in ständigem wachsen — nur ein lektor der italienischen sprache ist noch zu vermissen —, die neuphilologen nehmen einen sehr stattlichen bruchteil der ganzen studentenschaft ein.

„Und viele von ihnen sind hier erschienen. Sie wissen auch, daß die philologenversammlung hier ihre eigensten interessen mit vertritt, daß das, was hier beraten wird, unmittelbar den jüngeren kommilitonen zuteil werden, ihnen zum heile ausschlagen soll. Möge nun auch der wissenschaftliche eifer unserer jüngeren kommilitonen durch die verhandlungen hier mächtig entzündet werden!"

*Stadtschulrat Kerschensteiner* dankt für die dem magistrat der stadt München zuteil gewordene einladung, versichert, daß die münchener stadtverwaltung an allen bildungsfragen lebhaften anteil nimmt und fährt dann fort:

„Für meine person darf ich hinzufügen, daß ich, obwohl ich nicht zur gilde der philologen, sondern der mathematiker und naturwissenschaftler gehöre, nicht nur von jugend auf das studium der fremden sprachen liebte, sondern auch als schulverwaltungsbeamter von ihrem bildungswerte fest überzeugt bin ... Ich würde wünschen, daß jeder unserer schüler der neunklassigen lehranstalten, wenn auch nur in einer einzigen sprache, soweit gefördert werden könnte, daß er

bis zum verständnis desjenigen volkes und seiner geistigen güter vordringen könnte, dessen litterarische kunstwerke er lesen lernt. Ob dieses hohe, nach meiner anschauung wertvollste ziel allen sprachunterrichts an unseren heutigen schulen bei der mehrzahl der schüler erreichbar ist, weiß ich nicht. Vielleicht wäre es im allgemeinen erreichbar, wenn wir von einem gewissen alter ab, wo die elemente verschiedener älteren oder neueren sprachen bereits erworben sind, statt dreier sprachen nur noch eine einzige obligatorisch in den oberklassen pflegen würden, diese aber mit jener intensität, die alle saiten des geistes und herzens erklingen läßt, die den schüler treibt, einen lieblingsschriftsteller aus der schule mit ins leben hinüberzunehmen, an dem er sich sittlich emporrankt. Formale bildung, streng logische schulung können auch mathematik und naturwissenschaften geben, und wenn sie recht betrieben werden, vielleicht sogar in höherem maße als das studium der fremden sprachen. Was diese exakten wissenschaften aber nicht geben können, was spezifisch dem studium der sprachen eigen ist, das ist, daß die vertiefung in die litterarischen werke anderer völker, gleich dem studium der geschichte, das herz öffnen kann für alles menschlich große und schöne. Es lehrt uns eindringlicher als aller wortunterricht fühlen und erkennen, daß die griechen und römer unsere väter waren und die franzosen und engländer unsere brüder sind, die mit uns, jedes nach seiner art, an der geistigen, sittlichen und materiellen entwickelung der großen menschenfamilie ihren vollen anteil haben, und daß wir in dem spiegelbild des anderen volkes den wert unserer eigenart tiefer erfassen und richtiger pflegen lernen."

(Fortsetzung folgt.)

*Dresden.* E. AHNERT.

# BESPRECHUNGEN.

O. JESPERSEN, *Phonetische grundfragen.* Mit zwei figuren im text. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1904. 185 s. Geh. m. 3,60, geb. m. 4,20.

In den jahren 1897—99 erschien in dänischer sprache Jespersens *Fonetik* und wurde auch in dieser zeitschrift besprochen. Das buch konnte der sprache wegen nicht die beachtung finden, die es verdiente. Es ist deshalb wohl nicht unangebracht, jetzt, wo es durch die übersetzung weitesten kreisen zugänglich geworden ist, noch einmal durch eine ausführliche besprechung auf das bedeutsame werk hinzuweisen.

Die deutsche ausgabe stellt nicht eine einfache übersetzung des dänischen werkes dar. Ein größerer abschnitt über die geschichte der phonetik ist z. b. ganz fortgelassen (nunmehr in dieser zeitschrift erschienen), ausführungen, die nach der meinung des verf.s den nichtdänischen leser nicht so sehr interessiren konnten, sind gekürzt oder überarbeitet worden, einzelnes ganz neues ist hinzugekommen. Vor allem aber erscheint der gesamtstoff hier in einer ganz anderen anordnung, auf zwei bücher verteilt.

In den *Phonetischen grundfragen* sind die abschnitte zusammengefaßt, welche lautwissenschaftliche fragen von allgemeiner bedeutung behandeln. Sie bilden gewissermaßen die theoretische grundlage des zweiten buches, des *Lehrbuchs der phonetik.*

Ein verhältnis, das dem phonetischen anfänger vor allem klar werden muß, das zwischen laut und schrift, findet in dem ersten kapitel der *Phonetischen grundfragen* eingehende darstellung. Wie die buchstabenschrift von ihrem eigentlichen ziele, jeden laut bei seiner jeweiligen wiederkehr durch das nämliche zeichen anzugeben, in den meisten kultursprachen allmählich abgekommen ist, so daß sie heutzutage eines der gefährlichsten hindernisse für die phonetische erkenntnis bildet, wird klar dargelegt. Im zusammenhange hiermit wird eine kurze anleitung zu übungen gegeben, an deren vornahme der anfänger sich gewöhnen muß. Wenn unter den beispielen hier gesagt wird, daß der laut [ŋ] im deutschen nur nach kurzem vokal vorkommt,

so ist das nicht ganz richtig, sobald man die wirkliche umgangssprache ins auge faßt. Als angleichungsergebnis findet er sich hier auch recht häufig nach langem vokal, z. b. [za:ŋ] für [za:gŋ, za:gən] oder [tu:ŋ kaenə] für [tu:n kaenə] usw.

Von aktuellem interesse ist das ausführliche zweite kapitel über *lautschrift*, jetzt wo eine internationale konferenz zur einigung über eine internationale, zunächst nur für lexika und lehrbücher bestimmte lautschrift zustande kommen soll. J. bezeichnet die lautschrift des *M. F.* als die, welche die beste aussicht hat, allgemeine anerkennung und anwendung zu finden, ohne deshalb die mancherlei mängel, die auch diesem system anhaften und der natur der sache nach anhaften müssen, zu verkennen. „Ein allumfassendes system, wo *alle* lautnüancen in *allen* sprachen platz finden und wo doch jedes zeichen überall dieselbe bedeutung hat, ist und bleibt eine reine chimäre." Wir erhalten auch eine kurze darstellung der analphabetischen lautschrift des verf.s, die durch die kürze und relative genauigkeit, mit der sie die stellungen oder einfachen bewegungen der einzelnen organe bei jedem laut angibt, für wissenschaftliche zwecke wertvoll ist.

Gleichfalls eine brennende tagesfrage berührt das dritte kapitel über die *beste aussprache*. J. zeigt mit großer umsicht alle die faktoren auf, die bei der herausbildung einer einheitsaussprache wirksam sein können, und gibt schließlich für die einheitsaussprache — „reichs-(aus)sprache" nennt man sie in den skandinavischen ländern — folgende definition: die reichssprache ist die sprache, die sich von allen den eigentümlichkeiten befreit hat, die dem verstehen in den verschiedenen gegenden störend entgegentreten; sie wird am besten von denjenigen gesprochen, deren heimat man nicht an der sprache erkennen kann. In der hauptsache trifft die definition wohl das richtige. Übrigens hat schon vor mehr als hundertunddreißig jahren ein deutscher, ein pommer, so ziemlich dasselbe gesagt. In einem romane von Hermes a. d. j. 1770 heißt es: *Ich glaube, wer kein sachse ist, muß sich bemühen, so sprechen zu lernen, daß man wenigstens seine landsmannschaft nicht errate. Wollte man übrigens in Sachsen das gute aus Westfalen, Braunschweig und Pommern annehmen: so hätte man die einzige reine sprache ...* (s. Rud. Hildebrand, *Ges. aufsätze und vorträge*, s. 320). Im besonderen möchte ich auf den teil des kapitels hinweisen, in dem J. von den verschiedenen stilarten der aussprache handelt. Die ausführungen erscheinen mir besonders jetzt beherzigenswert, wo bei uns in Deutschland stärker und stärker die neigung sich zeigt, die auf außerordentlicher grundlage ruhende bühnensprache als musteraussprache für alle fälle aufzustellen.

Kapitel IV, *Akustisch oder genetisch*, erörtert eine frage, die für den, der phonetischen problemen auf den grund gehen will, von der allergrößten wichtigkeit ist. Von welcher seite soll man an die lautlichen erscheinungen herantreten? Soll man ihre entstehung studiren,

die bewegungen, die bei der lautbildung von den organen ausgeführt werden, oder soll man sich an die akustische wirkung halten, den lautschall, wie er durch das medium der luft an unser ohr herantritt? Die genetiker erklären das eine, die akustiker das andere für das allein richtige. In einer anzeige v. j. 1884 hatte J. erklärt, daß, theoretisch gesehen, die akustische wie die artikulatorische seite des sprachvorgangs auf die gleiche beachtung seitens des sprachforschers anspruch habe, da beide seiten nun einmal für den sprachvorgang unentbehrlich sind. Praktisch aber stelle sich die sache so, daß der sprachforscher sich besonders mit den sprachorganen beschäftigen müsse, aus dem einfachen grunde, weil weder die lehre von den lautwellen, noch die physiologie des ohres so weit fortgeschritten ist, daß wir auf ihr eine allgemeine einteilung und beschreibung der sprachlichen erscheinungen basiren könnten. Im wesentlichen hält J. auch jetzt noch an diesem standpunkt fest. Nur daß er jetzt zu der überzeugung gekommen ist, daß auch theoretisch gesehen wohl die lautbildung, die artikulation, das wichtigste am sprachvorgang ist. Am bedeutungsvollsten erscheint mir der hinweis darauf, daß die vorstellung der zugehörigen muskelbewegungen für die auffassung der laute durch das gehör von maßgebender bedeutung ist. Schade, daß J. diesen gedanken nur angedeutet, nicht näher ausgeführt hat. Ich habe anderwärts (*Språk och stil, Mod. Lang. Quart.*), ohne J.s bemerkung zu kennen, diesem selben gedanken ausdruck gegeben und werde weiter unten noch einmal auf ihn zurückzukommen haben. Ich sehe in ihm das moment, das am stärksten gegen die übertriebenen ansprüche der akustiker spricht. — Ein paar bemerkungen zu einzelheiten in diesem kapitel. S. 67 meint J., das verhältnis zwischen der objektiven und der subjektiven stärke von tönen verschiedener höhe sei noch nicht so genau von der psychophysik untersucht, daß irgend ein resultat als feststehend betrachtet werden könne. Da hätte doch wohl auf Wiens grundlegende untersuchungen (Pflügers *Archiv*, 97, 1–57; 1903) hingewiesen werden können, die doch schon einen tüchtigen schritt vorwärts in dieser richtung bedeuten. S. 97 berichtet J. über Trautmanns ansicht, wonach die schwingungen der stimmbänder den eigenton der mundhöhle zum mittönen erregen. J. findet den ausdruck und damit wohl auch die ansicht unverständlich. Mir ist sie es nicht. Tr.s auffassung ist offenbar die, daß bei der aussprache eines vokals der eigenton der mundhöhle nicht kontinuirlich fortklingt, sondern in jeder stimmbandsschwingungsperiode von neuem einsetzt (um innerhalb derselben periode mehr oder weniger abzuklingen). Diese auffassung ist aber gerade neuerdings zu ehren gekommen. Sie ist identisch mit der von Hermann auf grund seiner kurvenanalysen und nunmehr auch von Scripture vertretenen ansicht von der natur des vokalklangs, und ich muß gestehen, daß sie mir sehr plausibel erscheint.

Das folgende kapitel behandelt die frage nach der *systematisirung der sprachlaute*. Die frage hat den phonetikern immer noch viel kopfzerbrechen gemacht. Immer wieder hat man den versuch gemacht, „erschöpfende" vokal- und konsonantentafeln aufzustellen. Daß ein solcher versuch immer vergeblich bleiben muß, deduzirt J. sehr klar daraus, daß eben jeder sprachlaut zusammengesetzt und zwar aus mehr als zwei faktoren zusammengesetzt ist. Auf einer papierfläche, die ja nur zwei dimensionen hat, können daher nicht alle bei der lautbildung zusammenwirkenden faktoren berücksichtigung finden. Wenn man sich nun dazu entschließt, die landläufige art der systematisirung fallen zu lassen, so heißt das doch nicht jede art von systematisirung aufgeben. Es bedeutet nur, daß man die systematik in ein anderes gebiet verlegt, nämlich in die lehre von den artikulationen der einzelnen sprachorgane. Diese „elemente", wie J. sie nennt, können systematisch behandelt werden, und die einzelnen laute gehen dann ganz natürlich aus dem zusammenwirken dieser elemente hervor. — Im verlauf des kapitels kommt J. auf die bekannte streitfrage zu sprechen, was bei den verschlußlauten eigentlich als das wesentliche des lautes anzusehen ist, der verschluß selbst oder die explosion bzw. implosion. Daß dieses der verschluß sein muß, beweist J. mit zwingender schärfe. Wesentlich kann für eine sache nur das sein, was bei ihr unter den variirenden verhältnissen konstant bleibt. Wenn wir nun in fällen wie *pa, ap, apa, ampa, apma, ampma* nach dem konstanten beim *p* suchen, so finden wir es darin, daß wärend einer bestimmten zeit die mundhöhle durch lippenverschluß und gaumensegelverschluß von der äußeren luft abgesperrt ist. Die art der im- bzw. explosion ist dagegen verschieden, wechselt je nach der art des vorhergehenden oder folgenden lautes. Übrigens sollte die alte rede von der „unhörbarkeit" der verschlußpause endlich aufhören. Eine pause ist ebensogut hörbar, wie ein schwarzer rahmen um ein bild oder die schwarze schrift auf dem papier sichtbar ist. Der unterbrechung der akustischen reize entspricht ein positiver zustand unseres bewußtseins.

Das sechste kapitel über *untersuchungsmethoden* war in der dänischen ausgabe noch nicht, oder doch nur andeutungsweise, vorhanden. Es beschäftigt sich hauptsächlich mit der frage, welche stellung der experimentalphonetik zukommt, was von ihr für die phonetik im allgemeinen zu erwarten ist. J. nimmt heute nicht mehr die im ganzen abweisende haltung ein, der er noch in dem dänischen werke ausdruck gegeben. Es ist überhaupt erfreulich zu sehen, wie in den letzten jahren die führenden der phonetiker mehr und mehr zu einer gerechten würdigung und anerkennung der arbeit kommen, die die experimentalphonetik in einigen dingen schon geleistet hat, in vielen anderen voraussichtlich noch leisten wird. J. weist, wie schon Sweet in seiner besprechung meiner *Engl. lautdauer* (Herr. *Arch.* CXII), mit recht darauf hin, daß die bezeichnung experimentalphonetik irre-

führend ist, sofern damit gesagt sein soll, daß die anwendung experimenteller methoden ihr allein eigentümlich sei. Schließlich hat jeder phonetiker bei seiner arbeit, beim erlernen und untersuchen fremder und eigener laute, zu experimentiren. In der tat, der eigentliche unterschied besteht ja nur darin, daß man in vielen fällen die experimente, mit denen der phonetiker sich bisher begnügt, für zu roh, zu ungenau befunden und sich entschlossen hat, zur untersuchung der körperlichen vorgänge beim sprechen die mittel anzuwenden, die in anderen wissenschaften für ähnliche zwecke schon im gebrauch sind. J. schlägt an stelle der früheren bezeichnung experimentalphonetik die andere, instrumentalphonetik, vor. Ich für mein teil möchte glauben, daß man einen solchen besonderen namen ganz entbehren kann, da die exakten registrir- und maßmethoden durch die art der phonetischen probleme selbst gefordert werden und ihre anwendung bald für jeden phonetiker selbstverständlich sein wird. J. bespricht dann die methoden, die zur genaueren bestimmung einer reihe von sprachlichen vorgängen uns zur verfügung stehen. J. kennt sie nicht nur aus büchern, er hat sie im laboratorium Rousselots kennen gelernt, und seine bemerkungen über ihre stärken und schwächen sind im allgemeinen zutreffend. Wenn als ergebnis der rundschau über diese einzelnen methoden die negative feststellung gegeben wird, daß wir jedenfalls nicht auf allen gebieten der phonetik instrumentale auskunft erhalten können, so birgt das ja eigentlich eine schöne anerkennung der vielseitigen verwendbarkeit der instrumentalen methoden in sich. Ich habe indessen in diesem punkte eine andere, noch optimistischere auffassung als J. Überall, wo organbewegungen in betracht kommen, wird man auch die objektiven methoden in anwendung bringen können, und wenn in manchen fällen die untersuchung auch auf umwegen vor sich gehen müßte, so wird man hier doch selbst auf diesen umwegen weiter kommen als mittelst der subjektiven beobachtungsmethode, die in den meisten dieser fälle nur auf das weglose gebiet vager muskelempfindungen angewiesen ist. So glaube ich, wird man durch geeignete anordnungen sicher dazu kommen, mittelst der Röntgenstrahlen die verschiedenen vokalstellungen der zunge bequem photographisch festhalten zu können. Die schwierigkeit, die darin besteht, daß der zungenkörper, verglichen mit der knochensubstanz der kiefer und zähne, den Röntgenstrahlen zu wenig widerstand bietet, um auf dem schirm oder der photographischen platte sich in den konturen deutlich abzuheben, ist nicht unüberwindlich. Vorversuche, die ich zu diesem zwecke angestellt, haben ein günstiges ergebnis gehabt, und ich hoffe nächstens über die endgültigen versuche berichten zu können. — Die stellung der stimmbänder bei lippenverschluß mit dem kehlkopfspiegel zu beobachten, möchte manchem unmöglich erscheinen, und doch werde ich in einer demnächst erscheinenden arbeit eine methode beschreiben, die dieses

möglich macht. — J. fragt, ob man den druck verschiedener silben objektiv messen kann, und möchte die frage verneinen. Versteht man aber unter diesem druck wie gewöhnlich den atemdruck, so dürften seiner untersuchung nicht sonderliche schwierigkeiten im wege stehen. L. Roudet hat in der leider schwer zugänglichen zeitschrift *La Parole* vor jahren eine methode angegeben, nach welcher aus der höhe der explosionskurve der silbenanlautenden konsonanten auf den für jede silbe verwandten nachdruck zu schließen ist. Die methode hat wohl auch ihre wunden punkte, worauf ich hier nicht näher eingehen kann, im großen und ganzen scheint sie mir aber anwendbar zu sein. Auch wenn man sich zu Forchhammers auffassung bekennen wollte, nach welcher die stimmstärke (exspirat. akzent) wesentlich auf dem grad der näherung der stimmbänder beruht, könnte man wohl an eine objektive messung der akzentstärke denken. Denn nach dieser auffassung bestände ja eine einfache beziehung zwischen der stimmstärke und der menge der ausgeatmeten luft: je enger die stimmritze, d. h. also je weniger luft hindurchtritt, um so stärker die stimme. Auf die berechtigung dieser auffassung komme ich indes noch weiter unten zu sprechen. — Auch das silbenproblem ist einer objektiven untersuchung durchaus zugänglich. Wenn solche bisher noch nicht vorgenommen worden sind, so liegt das wohl hauptsächlich daran, daß man über die problemstellung noch nicht ins klare gekommen ist. Solange man sich noch nicht darüber geeinigt hat, was überhaupt unter silbe zu verstehen ist, kann man nicht gut messende untersuchungen darüber erwarten. Gefördert aber kann das silbenproblem jetzt schon werden durch untersuchung gewisser faktoren, die sicherlich zur silbenbildung in enger beziehung stehen, so z. b. des verlaufs des atemdrucks in den silbenanlautenden konsonanten. — J. bespricht eine reihe von fehlerquellen, die bei der anwendung von apparaten bei sprachlichen untersuchungen in betracht kommen. Als wichtigstes moment ist von jeher gegen die objektive methode eingewendet worden, daß die apparate die zu untersuchende person verleiten, anders zu sprechen, als sie es unter natürlichen verhältnissen tun würde. J. selbst aber erklärt, daß diese gefahr vielleicht von den gegnern der methode übertrieben worden ist. Ich kann ihm hierin nur beistimmen. In den acht jahren, wo ich derlei untersuchungen angestellt und mit hunderten von versuchspersonen zu tun gehabt habe, ist meine erfahrung durchgehends die gewesen, daß nach kurzer zeit die befangenheit vor den apparaten völlig verschwand. Alles hängt hier natürlich von der umsicht dessen ab, der die versuche leitet. Ich pflege im allgemeinen das material von wörtern oder wortgruppen, das ich untersuchen will, zunächst in zwangloser unterhaltung mit der versuchsperson durchzugehen, präge dabei meinem ohr die aussprache der einzelnen wörter genau ein, versuche mich selbst in der nachahmung des gehörten, variire wohl auch absichtlich

meine aussprache, um festzustellen, ob der andere sich dagegen indifferent verhält. Ich bringe sodann die versuchsperson dahin, sich für das einzelne versuchswort in eine bestimmte situation hineinzudenken und auch bei einer folge von einzelversuchen dieselbe situation festzuhalten. Nun beginnen die vorversuche mit den apparaten. Ich erkläre sie der versuchsperson, setze sie selbst in tätigkeit, um ein begreifliches interesse bzw. die neugier zu befriedigen. Dann lasse ich wieder die einzelnen wörter aussprechen, achte selbst darauf, ob die aussprache nun von der früheren verschieden ist, und erst wenn ich zu der überzeugung gekommen bin, daß die versuchsperson unbefangen und natürlich spricht, beginne ich mit den endgültigen versuchen. J. empfiehlt dem untersucher, wenn er die fremden laute nicht wie ein eingeborener beherrscht, einen solchen hinzuzuziehen, der die aussprache der versuchsperson auf das genaueste kontrollirt. Er meint, dies werde selten befolgt. Ja, aber hat es denn bisher der nichtinstrumentalphonetiker, der seine beobachtungen über fremde laute anstellte, für nötig gehalten, einen eingeborenen bei sich zu haben, der ihm sagte, ob das gehörte normal ausgesprochen war oder nicht? Ich entsinne mich nicht, etwas derartiges jemals gelesen zu haben. — Daß apparate, die die artikulirenden organe berühren, die bewegungen dieser behindern und so die laute bis zu einem gewissen grade entstellen können, ist wahr und stets in betracht zu ziehen. Die resultate, die man mit solchen apparaten erhält, sind aber deshalb nicht durchaus zu verwerfen, wie der physiologe ja auch nicht die kurven des sphygmographen oder pneumographen als durchaus unglaubwürdig verwirft, obwohl doch auch diese die funktion der betreffenden organe in gewisser weise behindern. — J.s bemerkung, es sei nicht sicher, daß der apparat genau das wiedergibt, was in ihn hineingesprochen wird, ist, so wie sie dasteht, nicht zu bestreiten. Soll der satz aber besagen, daß die resultate, die man mit diesen apparaten erhält, immer unsicher bleiben, so ist er entschieden abzulehnen. Jeder apparat, auch der feinste präzisionsapparat, mit dem nur ein physiker arbeiten kann, hat seine fehlerquellen. Aber diese fehlerquellen sind in den meisten fällen erkennbar und wohl auch berechenbar, womit sie eben aufhören, fehlerquellen zu sein. Ein gewisses maß von physikalischem verständnis gehört freilich dazu, die zuverlässigkeit eines apparates zu beurteilen und die von ihm gelieferten kurven richtig zu deuten. Damit ist wohl gegeben, daß nicht jedermann mit aussicht auf erfolg an instrumentalphonetische untersuchungen herangehen kann, aber dieser umstand läßt sich doch nicht gut gegen den wert und die notwendigkeit solcher untersuchungen anführen. J. gehört übrigens nicht zu denen, die dieses tun. — Von größerer tragweite scheint der einwand zu sein, daß die instrumentale methode dem wesen der sprache gar nicht gemäß sei. Die sprache sei ohne annäherungen und ungefährlichkeiten einfach

undenkbar. Kein mensch spreche in dem einen augenblick genau so wie in dem andern; kein mensch spreche genau so wie sein vater oder sein nachbar. Eine objektive minimale untersuchung löse zu leicht die sprachlaute von dem sprechenden und hörenden menschen los. Wenn ich J. recht verstehe, soll damit gesagt sein, daß die genauigkeit der instrumentalen untersuchungen überflüssig sei, daß die laute selbst dazu viel zu großen artikulationsspielraum besitzen. Ja, aber um eben diesen spielraum festzustellen, bedürfen wir ja instrumentaler bestimmungen. Mit dem bloßen auge, ohr und muskelgefühl kommen wir hier nicht weit, jedenfalls nicht weit genug. Der einwand deckt sich im grunde mit einer bemerkung, wie ich sie oft schon, aber immer wieder mit kopfschütteln, gelesen habe, der nämlich, daß instrumentale feststellungen nur insofern für die sprachwissenschaft von bedeutung seien, als sie durch das gehör bestätigt würden. Laute, sagt man, seien doch keine laute, wenn sie nicht hörbar seien; die ganze existenz der sprache beruhe ja darauf, daß sie durch vermittelung des gehörs von einer generation auf die andere überginge. Was nicht zu hören sei, könne sich in der sprache nicht erhalten, habe also keinen sprachlichen wert. Dieser ansicht liegt eine offenbar irrtümliche auffassung von der art zugrunde, wie das gehör beim praktischen sprachgebrauch und bei der wissenschaftlichen lautanalyse seitens des phonetikers tätig ist. Dem kinde, das seine muttersprache, dem erwachsenen, der eine fremde sprache erlernt, kommt es darauf an, eine übereinstimmung zwischen dem gehörten und dem selbst hervorzubringenden akustischen effekt zu erzielen. Wie das kind dabei verfährt, hat J. selbst richtig geschildert. In der zeit des „krahlens", wo das kind in spielerischer lust alle möglichen laute hervorbringt, bildet sich bei ihm ein vorrat von assoziationen zwischen bestimmten bewegungsempfindungen und mit ihnen gleichzeitig erfahrener gehörsempfindungen. Dieser selbsterworbene vorrat von assoziationen kommt zur anwendung, wenn es für das kind gilt, einen von anderen gehörten laut (lautfolge) nachzuahmen. Ist die beim hören dieses lautes auftretende empfindung identisch oder nahestehend einer der schon vorher selbstverschafften gehörsempfindungen, so führt das kind eben die bewegung aus, die der mit jener gehörsempfindung assoziirten bewegungsempfindung entspricht. Eine laut*analyse* findet bei diesem ganzen vorgang *nicht* statt. Die laute und lautfolgen (wörter) kommen dem kinde nicht in ihren einzelnen teilen zum bewußtsein, sondern bleiben als ein ganzes für dasselbe bestehen. Von dem ohr wird hier nur die tätigkeit verlangt, zu entscheiden, ob ein akustischer effekt mit einem anderen gleich (ähnlich) oder ungleich (unähnlich) ist. Die wissenschaftliche arbeit des phonetikers besteht nun aber nicht darin, soviel laute wie möglich genau nachzuahmen. Man kann viele sprachen sprechen können und so sprechen können, daß eingeborene an der aussprache nichts auszusetzen haben, ohne daß man dadurch zum phone-

tiker geworden ist. Nicht sprachenkenntnis ist das ziel des phonetikers, sondern spracherkenntnis, d. h. die erkenntnis der beziehungen, die zwischen den einzelnen erscheinungen des sprachlebens walten, die bewußte erfassung all der faktoren, die das körperliche leben der sprachen und der sprache überhaupt bestimmen. Um zu diesem ziele zu gelangen, muß aber der phonetiker die sprache analysiren, die komplexen erscheinungen in ihre einzelnen bestandteile auflösen. Dem praktisch lernenden genügt es, wenn ihm sein ohr sagt, *daß* zwischen zwei lauten ein unterschied besteht. Der phonetiker will wissen, *welches* dieser unterschied ist, welche *faktoren* ihn im einzelnen bedingen; er will, wenn möglich, alle diese faktoren *zahlenmäßig bestimmen*. Dieser analytischen und messenden arbeit ist aber das ohr im allgemeinen unfähig, und die anwendung von apparaten ist damit notwendig gegeben. Nehmen wir z. b. an, die tenuis *p* in einer sprache unterscheide sich von der tenuis *p* in einer anderen sprache dadurch, daß während des verschlusses der einen der atemdruck hinter den lippen wohl bis zu derselben absoluten höhe, aber schneller ansteigt als bei der anderen. Bei gutem gehör (das deshalb nicht musikalisch zu sein braucht) werden wir die verschiedenheit der laute *in* verbindung mit anderen lauten wohl bemerken können, wir werden auch dahin gelangen können, die beiden tenues selbst getreu nachzuahmen, aber wir werden nicht sagen können, worin der unterschied wirklich besteht, welch letzteres doch gerade den phonetiker interessirt. Das verschiedene ansteigen des luftdrucks in der mundhöhle (bzw. die dem zugrundeliegende verschiedene tätigkeit der atemmuskeln oder der muskeln der ansatzrohrwände) können wir mit dem ohr nicht auffassen. Wir haben hier also etwas, was unhörbar ist, dessen erkenntnis doch aber für den sprachforscher von hohem interesse sein muß. Und so in vielen anderen fällen.

Einen organischen abschluß erhält das buch durch das letzte kapitel über den lautwandel. Es bringt uns zunächst einen aufsatz *Zur lautgesetzfrage*, der schon im jahre 1886 entstanden ist, dessen umsichtige darlegungen aber noch immer interessant zu lesen sind. J. wendet sich gegen den von der junggrammatischen richtung vertretenen satz von der ausnahmslosigkeit der lautgesetze, sofern diesen damit eine ähnliche geltung wie den naturgesetzen, z. b. dem gravitationsgesetz, zugesprochen werden soll. Die lautgesetze sind weiter nichts als formeln für lautliche übereinstimmung, normen dafür, wie weit wir in unserem etymologisiren gehen dürfen, ohne uns auf unsicheren boden hinauszuwagen. Aufstellen können wir lautgesetze nur, wenn wir von dem sprachgebiete, das wir sozusagen mikroskopisch[1] untersuchen

[1] Ob die vorher von J. als überflüssig bezeichnete genauigkeit der instrumentalen methoden nicht wenigstens hier am platze ist, wo es sich um eine *mikroskopische* untersuchung der modernen sprache handelt?

können, dazu übergehen, sprachgebiete zu behandeln, die zeitlich und örtlich einander ferner stehen. Im übrigen weist J. energisch darauf hin — und unterstreicht es in dem *Nachtrag* zu dem älteren aufsatz —, wie die bedeutung eines wortes oder wortteils von entscheidendem einfluß auf seine lautliche entwickelung ist. Die ausführungen im nachtrag möchte er nur als vorläufige andeutungen aufgefaßt wissen; wir dürfen also hoffen, daß er in nicht allzu ferner zeit uns eine umfassendere darlegung dieser gedanken bescheren wird.

(Eine besprechung der *Phonetik* folgt.)

*Uppsala.* ERNST A. MEYER.

---

FUCHS, *Tableau de l'Histoire de la Littérature française.* Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1904. 228 s. Geb. m. 1,60.

Der verfasser hat sich die dankbare aufgabe gestellt, aus den besten französischen litteraturgeschichten und spezialwerken eine übersicht der entwickelung der französischen litteratur bis in die neueste zeit zusammenzustellen. Mit glücklichem griff hat er für perioden und schriftsteller charakteristische und lebensvolle darstellungen ausgewählt und sie dem verständnis deutscher schüler angepaßt. Bei den hauptwerken finden sich kurze inhaltsangaben, auch sind einige wertvolle auszüge aus der mittelalterlichen litteratur dem werke als anhang beigegeben.

LANGE et BONDOIS, *Médaillons.* Biographies de quelques Françaises d'autrefois. Edition scolaire par Th. SANCE et M. BONDOIS. Berlin, Weidmann. 1904. 160 s. M. 1,60.

Das buch bietet in den lebensbeschreibungen der Mademoiselle Le Gras, der Madame Elisabeth, Madame Roland, Madame Vigée-Lebrun, Madame de Staël und Madame Guizot eine gediegene und im besten sinne interessante lektüre, bei der die schülerinnen nicht nur einen vertieften einblick in die geschichte Frankreichs gewinnen, sondern auch das französische temperament zu verschiedenen epochen und wirkliche seelen- und geistesgröße kennen lernen können. Die darstellung zeichnet sich durch klarheit und anschaulichkeit aus und hält sich durchaus fern von jener erkünstelten lebhaftigkeit, an der ähnliche werke oft leiden.

WEITZENBÖCK, *Lehrbuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen und lehrerinnenseminarien.* I. teil (zweite auflage). 178 s. Geb. m. 2,50. II. teil (erste auflage). A. Übungsbuch. 279 s. Geb. m. 3,80. B. Sprachlehre. 90 s. Geb. m. 1,70. Leipzig, Freytag. 1904.

Der erste teil des werkes ist unverändert und in seiner ersten auflage im jahrgang 1902 auf s. 218/19 besprochen. — Das übungsbuch des zweiten teils enthält 133 seiten *Textes et exercices*, 50 seiten *Lectures*

*au choix*, einen französischen kommentar zu ersteren und ein französisch-deutsches wörterbuch. In der übersicht über den zusammenhang zwischen übungsstücken und sprachlehre wird als pensum für das dritte und vierte unterrichtsjahr des französischen die wiederholung der unregelmäßigen verben und der hauptregeln der syntax angegeben. Aus rücksicht auf die lesestücke, an die er die übungen schließt, hat der verfasser auf eine regelmäßige folge innerhalb dieses pensums verzichtet. Doch ist wohl nicht zu leugnen, daß hierdurch die arbeit erschwert und zwar unnötig erschwert wird, denn wir haben verschiedene lehrbücher nach neuer methode, in denen bei zwangloser folge und selbst bei systematischer anordnung der lesestücke der zusammenhang in der aufeinanderfolge der syntaktischen belehrung und übungen gewahrt bleibt. Die übungen selbst sind mannigfaltig und praktisch, zum großen teil ganz französisch; doch finden sich auch einige übersetzungsaufgaben. Die *Lectures au choix* sind zumeist der modernen litteratur entnommen. Als ungeeignet für kinder müssen darin zwei satirische stücke: *Funérailles dans le Monde* und besonders *La Mondaine aux bains de mer* bezeichnet werden. Ebensowenig geeignet erscheinen mir die herzensergießungen einer jungen mutter von Droz; auch in *Portrait d'une Bourgeoise de Paris* tritt der standpunkt des erwachsenen zu sehr hervor. *Les Ailes du Moulin* und *Plaisirs d'Automne* scheinen mir die grenze dessen anzugeben, was ein kind interessiren kann. Einige geschichtliche stücke mehr wären hier vielleicht besser am platze gewesen.

Die *sprachlehre* des zweiten teils enthält die hauptregeln der formenlehre und syntax und zwar wird jede wortart gleich unter beiden gesichtspunkten behandelt. Das kleingedruckte ist für den oberkursus bestimmt. Die benutzung des buches und besonders das nachschlagen ist durch die art der darbietung, die aufstellung der listen, die verbindung der beispiele mit den worten, die sie erläutern wollen, nach möglichkeit erleichtert. Auch sind mit großem geschick gerade solche punkte behandelt, die der schülerin mühe machen — insonderheit bei anfertigung freier arbeiten — und über die sie in den meisten kleinen schulgrammatiken vergeblich aufklärung suchen würde. Wo es angebracht erschien, hat sich der verfasser auch nicht gescheut, eingehende erklärungen zu geben, welche sonst dem lehrer überlassen bleiben. Es wird sich dies besonders bei wiederholungen als nützlich erweisen und bewirken, daß die schülerinnen auch später gern auf das buch zurückgreifen. Alles in allem ein werk, nach dem sich sehr gut lernen und arbeiten läßt.

*Hannover.* B. Meyer-Harder.

# VERMISCHTES.

## REFORM ODER ABSCHAFFUNG DER SCHRIFTLICHEN KLASSENARBEITEN?

Die leser dieser blätter werden allgemach den eindruck bekommen haben, daß zu der frage der reform der schriftlichen klassenarbeiten herr dr. Büttner seinen standpunkt und ich den meinen genügend beleuchtet haben, daß aber eine annäherung der beiden kämpen wohl nicht recht zu erwarten ist, da — wie es zu gehen pflegt — jeder seine waffen für die besten und seinen panzer für fest genug hält, um noch manchem angriff wacker trotz bieten zu können, und daß es deshalb das beste wäre, wenn wir beide vom kampfplatze abträten und ihn für andere frei machten, damit wir nicht schließlich allein in der weiten, öden arena stehen, während die tribünen sich längst geleert haben und niemand mehr unseren schlägen zusieht und unserem vordringen beifall zollt.

Wer etwa lust hat, an unserer stelle der wichtigen angelegenheit seine feder zu widmen, wird sich meiner meinung nach zu folgenden fragen äußern müssen:

1. *Wert oder unwert der bisherigen klassenarbeiten.* Liegen die mängel (hohe fehlerzahl, entmutigung, häuslicher unfriede, täuschungen) im *wesen* der sache, sind sie *notwendig* mit ihr verknüpft, oder lassen sie sich durch weise handhabung (gute vorbereitung, fernhalten unreifer schüler, aufklärung der eltern über den nur relativen wert der schriftlichen arbeiten, verständige überwachung beim schreiben und weckung des ehrgefühls unter hinweis auf das unanständige der täuschung) vermeiden? Sind wirkliche pädagogische werte (erziehung zur selbständigkeit, erwünschte kontrolle der leistungsfähigkeit) vorhanden, die anderweitig etwa nicht vorhanden sind?

2. *Wert der Büttnerschen reform.* Ist die in aussicht gestellte beseitigung der psychischen schäden des bisherigen systems für die, die am meisten litten, gewährleistet? Ist die geringere fehlerzahl ein beweis erhöhter leistungen, oder liegt die gefahr vor, daß die schüler in ihrem streben nachlassen uud einen wichtigen maßstab der selbstkontrolle verlieren? Ist eine so entstandene arbeit noch der beurteilung des lehrers zu unterwerfen? Ist sie ihrer bedürftig und ist sie ihrer überhaupt noch würdig?

3. *Abschaffung der korrekturarbeiten.* Läßt sich (bei angemessener schülerzahl) eine ausreichende beurteilung der schüler ohne *jede* art

korrekturarbeiten ermöglichen, und wird der fortfall der letzteren durch wichtigere aufgaben vielleicht gar erfordert? Lassen sich die pädagogischen werte der bisherigen schriftlichen arbeiten (ihre anerkennung vorausgesetzt) nicht auch nach fortfall derselben auf anderem wege herbeischaffen?

Meine antwort auf diese fragen ist in meinen früheren ausführungen, glaube ich, deutlich gegeben. Dem aufmerksamen leser der B.schen artikel wird nicht entgangen sein, daß er seinen standpunkt im laufe der polemik in einigen punkten geändert hat. Er drückt das so aus: *Die praxis ist darüber hinweggegangen.* Während er nämlich anfangs mit aller deutlichkeit gesagt hatte, er wolle die häufigkeit und die art der fragen während der arbeit *wohl beachten* und zum teil darauf seine beurteilung des schülers und seine ermahnungen gründen, während er ferner den von ihm behaupteten charakter der übungs-, nicht prüfungsarbeit durch die erteilung von noten wieder aufhebt, ist er jetzt so ganz nebenher bereit, die beseitigung der noten *wenigstens für die schüler und eltern* zuzugestehen. Er habe daran festgehalten, sagt er, „weil die unangenehmen begleiterscheinungen durch die einrichtung des fragens beseitigt werden". Um also meinen einwand, daß die schlechteren schüler auch jetzt noch tadel und ärger erleben, als nichtig hinstellen zu können, will er die noten nicht unters heft, sondern in sein notizbuch oder in sein gedächtnis schreiben. Und wenn nun wirklich kein vater, keine mutter und kein schüler mehr auf den gedanken kommt, das schlechte vierteljahrszeugnis könne vielleicht doch zum teil daher kommen, daß der lehrer — so ganz für sich — die roten striche gezählt und die summe irgendwo notirt habe, dann will ich mich ganz klein machen und in demütigem schweigen verharren. Vorher aber werde ich schnell noch rufen: auch über *diesen* punkt wird „die praxis hinwegschreiten". Denn, um es kurz zu sagen, die neue methode würde, wenn sie allgemein eingeführt würde, bald an ihrer *überflüssigkeit* sterben; man würde es lächerlich finden, die nach so reichlichem fragen entstandenen arbeiten noch dem feierlichen apparat einer korrektur von der hand des lehrers zu unterwerfen. Man würde der besorgten mutter, die noch einige rote striche in dem hefte ihres lieblings ärgern, einfach sagen: „Das ist ja nichts als eine übungsarbeit." Man könnte aber auch mit vielsagendem lächeln hinzufügen: „Auf die zahl der striche kommt's gar nicht an. Was *ich* über die fähigkeit Ihres sohnes oder Ihrer tochter aus der arbeit und den während der arbeit gestellten fragen herausgelesen habe, das steht in meinem büchlein und ist mein geheimnis." So glaube ich, die B.sche reform würde bald zur völligen abschaffung der korrekturarbeiten führen, denn wenn die noten nicht mehr für schüler und eltern zur orientirung und für die ersteren zum ansporn hingeschrieben werden, dann kann man bei jeder beliebigen gelegenheit sich notizen machen (wie es doch wohl ziemlich allgemein

geschieht) und braucht nicht diesen komplizirten umweg einzuschlagen. Wenn es aber vor allem darauf ankäme, durch recht viel *gute* noten die stimmung bei schülern und eltern in rosige färbung überzuführen, so ließe sich das zur not bei dem *heutigen* system durch einige kunststücke *auch* erzielen. So wurde ich z. b. einmal der nachfolger eines auf eine andere schule übergehenden kollegen, der in quinta als „klassenarbeit" das *präsens* und *imperfectum indicativi* eines regelmäßigen verbums abwandeln ließ. Das war die ganze klassenarbeit! Ich habe sie mit eigenen augen gesehen!

Es kommt also doch schließlich alles wieder auf die frage hinaus: durch zu *schwere* arbeiten *alten* stils ist vieles verdorben worden; wird man durch schaffung all der vorgeschlagenen *hilfen* nicht noch mehr unheil anrichten? Denn das ist ein irrtum, wenn B. der behauptung von dem *ethischen* werte der alten manier entgegenhält, daß ein *wesentlicher* psychologischer unterschied zwischen der entscheidung auf dem spielplatze und bei der arbeit bestehe und daß die entscheidung beim extemporale nicht *auch ein handeln* sei; auf dem spielplatze wird der *körperlich* schwerfällige und ungeschickte sich *auch* zu spät entscheiden und erst durch die mißerfolge, die er hat, die püffe, die er erhält, die beulen, die er sich stößt, vielleicht aufgerappelt und zur umsicht und gewandtheit *erzogen* werden. Das unterscheidende liegt nur in dem lustwert, den das selbstgewählte spiel und die freiwillige beteiligung daran vor der schularbeit voraus hat; eine unschlüssigkeit infolge der unfähigkeit, das richtige rasch zu erkennen, gibt's aber beim spiele genau so wie bei der arbeit — nur gewöhnlich nicht bei den gleichen schülern.

Die besten unseres volkes fordern immer von neuem, dies schwächliche, willenskranke geschlecht solle einem charakterfesteren, starken, selbstsicheren die bahn freimachen; wenn ich mir auch über den erzieherischen wert der „klassenarbeiten" alten stils nicht allzu große illusionen mache, so kann ich zu meinem bedauern die befürchtung nicht los werden, daß in der B.schen reform (die er übrigens bisher nur an einer mädchenschule erprobt hat) etwas verweichlichendes liege. Darauf bezog sich der titel meiner vorigen erwiderung. Die bezeichnung „tantenpädagogik" ist wohl nicht stachliger als der vorwurf der „fallstrickerziehung", und eine liebe ist der anderen wert.

*Steglitz.* WILLIBALD KLATT.

---

## FRANZÖSISCHE UND ENGLISCHE ZEITUNGEN IN DEUTSCHLAND UND DEUTSCHE ZEITUNGEN IN FRANKREICH UND ENGLAND.

Seit dem 1. oktober erscheint bei F. Lenz & Co. in Berlin eine französische von Henri Romain in Berlin geleitete zeitung (*Journal hebdomadaire, politique, littéraire et scientifique*) unter dem titel Paris-

Berlin, *Le seul journal français paraissant en Allemagne*, wie es stolz auf dem titel heißt. Diese interessante tatsache, die außer für die stärke der französischen kolonie in Berlin, auch wohl ein beweis für die gebesserten politischen beziehungen zwischen den beiden nachbarländern ist, hat trotz ihrer auffälligkeit doch ihre parallelen in der vergangenheit, wenn auch die gründe für die erscheinung damals andere waren.

Schon unter Friedrich dem großen,[1] der bei seiner thronbesteigung erklärt hatte, daß die gazetten künftig nicht genirt werden sollten, und dessen vorliebe für die französische sprache bekannt ist, erschien in Berlin auf direkten wunsch des königs und unter der leitung des professors und predigers Formey 1740 das *Journal de Berlin*, das sich aber trotz des tüchtigen redakteurs nur ein jahr hielt. Weitere versuche mit französischen Blättern schlugen ebenfalls fehl.

Eine größere bedeutung und weitere verbreitung, besonders in katholischen und österreichisch gesinnten kreisen, hatte die bereits vorher (seit 1734) erscheinende und von dem in Malmédy geborenen wallonen Johann Ignaz Rodérique begründete *Gazette de Cologne*, die sich bis über das jahr 1785 hinaus behauptete, und die besonders in der absicht begründet war, den zahlreichen in französischer sprache erscheinenden *holländischen* zeitungen, die damals Deutschland vor allem mit nachrichten versahen und gewissermaßen die damalige deutsche politische presse darstellten (wie die *Gazette de Leyde*, das *Nouveau Journal Universel*, die *Gazette de Amsterdam*, die *Gazette d'Utrecht*, der *Mercure historique et politique*) konkurrenz zu machen und sie zu verdrängen.

Im gleichen jahre und in nachahmung der *Gazette de Cologne* veröffentlichte in Frankfurt a. M. der dortige buchhändler Franz Varrentrapp den *L'Avant-Coureur*, dessen redakteure der spätere päpstliche bibliothekar Antoine de la Barre de Beaumarchais und der geistreiche schriftsteller de Minutoli waren. Er fand eine ausgedehnte verbreitung, soll sogar in Venedig nachgedruckt worden sein und hielt sich bis 1752, wo er infolge einer beschwerde des russischen großkanzlers Bestuschef, des heftigen gegners Friedrichs II., beim wiener hofe gleichzeitig mit den *Frankfurtischen berichten* unterdrückt wurde.

Antipreußisch in ihrer tendenz waren zwei andere damals erscheinende und in französischer sprache geschriebene politische blätter,

[1] Die näheren angaben entnehme ich dem augenblicklich erscheinenden größeren werke von Ludwig Salomon, *Geschichte des deutschen zeitungswesens von den ersten anfängen bis zur wiederaufrichtung des deutschen reiches*, Oldenburg und Leipzig, 1900—1902 (bisher zwei bände) und dem buche von Heinr. Meidinger, *Frankfurts gemeinnützige anstalten*, Frankfurt a. M., 1845, ein buch, dessen kenntnis Salomon entgangen zu sein scheint, das sich allerdings auf die von ihm zitirte schrift von J. v. Schwartzkopf, Frankfurt, 1802, stützt.

die von dem professor Joh. Gottfried Groß, einem früheren preußischen gymnasiallehrer, geleitete *Gazette d'Erlangen* (1741—1768) und die weniger bedeutende *Gazette de Gotha.*

Litterarischen inhalts waren dagegen die von dem redakteur des *Avant-Coureur*, Antoine de la Barre de Beaumarchais, in form von briefen herausgegebenen *Amusements litéraires ou Correspondance politique, historique, philosophique, critique et galante*, die von 1738—39 bei Varrentrapp in Frankfurt a. M. erschienen, und von denen im ganzen drei bändchen herauskamen.

Eine ganze reihe politischer zeitungen in französischer sprache erschienen in Deutschland — und das hat etwas weniger überraschendes — nach der französischen revolution, besonders seit der annektirung des linken rheinufers und unter der herrschaft Napoleons. Den meisten gebrach es natürlich an jeder politischen selbständigkeit, da derartige regungen von der französischen regirung meist sofort mit unterdrückung geahndet wurden. Sie brachten meist nur die nachrichten, die ihnen von dem jeweiligen präfekten oder gesandten zugestellt wurden oder bereits im *Moniteur* gestanden hatten, jedenfalls aber von der zensur geprüft waren. Zum teil erschienen sie in französischer *und* deutscher sprache.

Das älteste und zugleich bedeutendste blatt dieser art, das auch in politischer hinsicht sich unabhängiger zeigte, erschien wieder in Frankfurt; es ist das *Journal de Francfort*. Es war eigentlich nur eine fortsetzung des von französischen emigrirten zu Wessling bei Bonn herausgegebenen *Journal général de politique, de litérature et de commerce* und behauptete sich mit einer kurzen unterbrechung bis in die zeiten des großherzogtums hinein. Hauptredakteure waren der damals in Anspach wohnende französische schriftsteller, Chevalier de Cologne genannt, der seinen wahren namen unter diesem angenommenen verbarg, dann der feingebildete Jean Baptiste François Lemaire aus Nancy, der auch gleichzeitig in Frankfurt eine einmal wöchentlich erscheinende belletristische zeitschrift, das *Journal des Dames et des Modes*, herausgab, und nach seinem tode der Abbé Alexis Hennecart aus Laon in der Picardie, dem dann noch der französische lehrer an der frankfurter musterschule, dr. S. Aug. Solomé und C. Durand in Paris als redakteure folgten. Das *Journal* erschien täglich und fand eine große verbreitung, sogar bis nach Ägypten hin.

Die während der unterbrechung in dem erscheinen des *Journal* von dem hofrat Rühl herausgegebene und in schlechtem französisch geschriebene *Gazette de Francfort*, die zum ersten male am 1. august 1796 erschien, war nichts anderes als eine übersetzung des *Deutschen frankfurter journals* und hörte schon im oktober auf zu erscheinen.

Ebenso blieben mehrere andere, zum teil in der nähe von Frankfurt gedruckte französische zeitungen, wie das *Nouveau Journal de Francfort*, das *Journal français politique historique*, der *Courier du*

*Bas-Mein* ephemere erscheinungen. Von einem weiteren französischen blatte in Frankfurt mit dem titel *Le Mercure universel* gibt v. Schwarzkopf an, daß es im jahre 1794 herausgekommen und 1797 nach Regensburg verlegt worden sei. Ein rein offizielles blatt war dann die später in französischer und deutscher sprache erscheinende *Gazette du Grand Duché de Francfort.*

In Süddeutschland erschienen die *Gazette du Wurzbourg* und in Baden das *Journal politique de Mannheim* (an anderer stelle als *Journal politique de l'Europe* bezeichnet), das sich eines ziemlich großen ansehens erfreute und trotz mancher anfeindung seitens der französischen regirung und vorübergehender unterdrückung als *Nouvelles littéraires et politiques* verhältnismäßig lange behauptete. Herausgegeben wurde es von dem vater des obengenannten dr. Solomé, der bereits vorher in Zweibrücken mitarbeiter an der *Gazette des Deux-Ponts* gewesen war, und als er schon ein jahr nach dem erscheinen des blattes starb, wurde es von der witwe des verstorbenen und ihrem sohne fortgesetzt.

In Mainz erschien auf kurze zeit die *Gazette de Mayence*, eine doppelsprachige ausgabe der *Mainzer zeitung*, und das *Journal du Mont-Tonnere*, ein bloßer auszug aus dem *Moniteur*.

Bedeutend größer ist die zahl der in französischer sprache erscheinenden zeitungen in Norddeutschland.

In Köln begründete 1807 in gemeinschaft mit Thiriart der präfekturrat Joh. Max. Nikolaus Du Mont in Aachen die zweimal wöchentlich erscheinende, meist kurz *Gazette de Cologne* genannte *Gazette française ou répertoire politique, littéraire et commercial*, nachdem der erstgenannte miteigentümer und redakteur von 1799—1800 in Köln bereits ein *Journal général* herausgegeben hatte. Ein verwandter des obengenannten präfekturrates Du Mont, der besitzer der *Kölnischen zeitung*, Marcus Du Mont, veröffentlichte daneben seit 1809 eine mehr litterarische, den wissenschaften und künsten, der geschichte und den altertümern, dem Handel und den gewerben gewidmete, zu dreiviertel in französischer sprache abgefaßte vierzehntagesschrift: *Mercure du département de la Roër*, mit der ein wöchentlich zweimal erscheinendes annoncenblatt: *Feuille d'affiches, annonces et avis divers de Cologne* verbunden war.

In Aachen erschien zunächst seit 1802 der von dem drucker N. Boward begründete, alle zwei tage erscheinende *Postillon de la Roër*, ein ganz den französischen interessen dienendes blatt, und als organ der verwaltung der zweisprachig herausgegebene *Recueil des actes de la préfecture du département de la Roër*. In der kaiserzeit traten noch zwei andere völlig abhängige zeitungen, die *Gazette Universelle*, die aber nur von 1808 – 1810 bestand, und das täglich erscheinende *Journal de la Roër* hinzu.

Elberfeld und Barmen weisen (1794) einen *Courier d'Elberfeld* und eine *Gazette de Barmen* auf. In Krefeld erschien, aber nur für

einige monate, 1809 eine *Gazette du Bas-Rhin*, der 1811 für das unterdrückte krefelder wochenblatt ein *Feuille d'affiches, annonces et avis divers de Créveld* folgte.

Auch die hansastädte hatten für eine zeitlang ihre französischen zeitungen: Hamburg, dessen zeitungen Napoleon größtenteils unterdrückte, sein *Journal officiel du Département des Bouches de l'Elbe*, in welches der *Hamburger correspondent* — und seine *Affiches, Annonces et Avis divers de Hambourg*, in welche die *Hamburger nachrichten* verwandelt wurden, und Bremen sein französisch und deutsch herausgegebenes *Journal du Département des Bouches du Wéser*.

Endlich ist dann noch die offizielle zeitung des königreichs Westfalen, der *Moniteur Westphalien*, zu nennen, der in französischer und deutscher sprache herausgegeben wurde und dessen redakteure der franzose Jacques de Norvins und der deutsche Friedrich Murhard waren. Das blatt, das zunächst in folio dreimal wöchentlich und dann in großoktav sechsmal wöchentlich erschien, leistete das denkbar mögliche in der verherrlichung des königs Jérôme und des französischen regimes.

Beispiele von *englischen* politischen zeitungen, die in Deutschland erschienen, sind mir aus früherer zeit nicht bekannt geworden. Dagegen spricht Meidinger davon, daß man damals in Frankfurt wiederholt versucht habe, belletristische zeitschriften in englischer sprache herauszugeben, die aber aus mangel an unterstützung alle bald wieder eingegangen wären. Als letzten versuch dieser art erwähnt er des buchhändlers Jügel *Universal Magazine and Monthly Miscellany*, edited by F. A. Catty, dessen erste nummer im märz 1843 erschien, und das damals noch bestand.

Neuerdings, seit 1899 nämlich, erscheint dagegen in Frankfurt wöchentlich eine englische zeitung: *The English Mail. A Weekly Journal. Devoted to Home, Foreign, Social, Artistic, Literary and Dramatic News, the Leading English Journal on the Continent*, wie es sich nennt. Außer einem gelegentlichen politischen leiter, den wichtigsten politischen nachrichten und einem roman enthält die zeitung als stehende rubriken *Fancies of Fashion*, *Literary Notes*, *Dramatic and Musical Notes*, *Sporting Notes* und *Society Notes*.

Von dem umgekehrten fall, dem erscheinen *deutscher* zeitungen in England und Frankreich, kenne ich ebenfalls erst aus der neuzeit belege. So erscheinen in London[1] außer einer wochenschrift für das finanzwesen (*Die finanzchronik*) und einer medizinischen zeitschrift (*Zeitschrift für moderne heilkunde*) zwei deutsche zeitungen: die von Kinkel 1859 begründete *Londoner zeitung* und der seit 1889 wöchentlich erscheinende *Londoner generalanzeiger*. Klöpper (*Englisches reallexikon*, bd. I, s. 1227) nennt noch einige andere (*Londoner hausfreund, Vereinsbote*).

[1] Diese angaben sind J. Kürschners *Handbuch der presse*, Berlin 1902 entnommen.

In Paris erscheint außer dem deutsch geschriebenen *Pariser börsenblatt* und der *Deutschen zeitung für die französische jugend*, die Kürschner nur kennt, seit fünf jahren ebenfalls eine deutsche zeitung, die *Pariser zeitung*.[1]

*Frankfurt a. M.* W. GROTE.

## LA FORMATION DES PLOSIVES EN FRANÇAIS ET EN ALLEMAND.

C'est avec le plus grand intéret que j'ai lu l'article de Klinghardt sur ce sujet dans les *Neuere Sprachen* de mai. Aussitôt lu, j'ai voulu répéter les expériences dont il parle. Et ... je ne suis pas arrivé au même résultat!

La chose n'est pas nouvelle. En 1900, j'ai vu Klinghardt et Walter chercher à rendre sensible la différence entre la syllabe *pa* en allemand et en français, en tenant une allumette allumée devant leur bouche: l'allumette continuait à brûler avec un *p* français, s'éteignait avec un *p* allemand. Enchanté, je rentre chez moi, j'enflamme une allumette, je la mets devant ma bouche, je prononce *pa* à la française: l'allumette s'éteint. Je recommence 10 fois, 20 fois, mon allumette s'éteint toujours. Je suis forcé de conclure que le «*p* français» de mes amis allemands est sensiblement différent du mien, et probablement n'est pas un *p* français, bien qu'à l'oreille il y ressemble beaucoup.[2]

C'est ce qui ressort aussi des nouvelles expériences dont il s'agit. Klinghardt nous dit que si on prononce une série de *p* allemands, le moment vient bientôt où on est obligé de reprendre haleine, d'inspirer; mais que si on prononce une série de *p* français, on se trouve au contraire obligé de chasser l'air des poumons; il en conclut que les plosives françaises sont formées avec la glotte fermée, l'air étant seulement chassé par un brusque mouvement du larynx. Mais moi, quand je prononce une série de *p* français, je me trouve obligé d'inspirer!

Naturellement, j'ai repris l'expérience avec d'autres personnes, françaises comme moi et non prévenues; je suis arrivé aux mêmes résultats, pour l'allumette comme pour l'inspiration.

J'ai voulu pousser les recherches un peu plus loin. Je me suis vite aperçu que je peux aussi prononcer une série de *p* ne donnant pas besoin d'inspirer; de *p* qui, au contraire, finissent par donner

[1] Deutsche in anderen europäischen ländern (Belgien, der Schweiz, Rumänien, Rußland) und außerhalb Europas erscheinende zeitungen habe ich, um den artikel nicht zu sehr auszudehnen, nicht in betracht gezogen. Sie finden sich bei Kürschner und die letzteren besonders genau bis 1888 bei W. Joest, *Die außereuropäische deutsche presse nebst einem verzeichnis sämtlicher außerhalb Europas erscheinenden deutschen zeitungen und zeitschriften*, Köln 1888, aufgeführt.

[2] V. *Sons du français*, 6. éd., § 230.

naissance au besoin de chasser l'air. C'est évidemment là la formation indiquée par Klinghardt. Mais ce n'est pas ainsi que je prononce en parlant français; et l'effet acoustique, bien que semblable, n'est pas identique. — La même chose s'applique naturellement à *t* et à *k*.

De là découlent plusieurs conséquences.

Au point de vue de l'enseignement, je ne peux pas accepter les indications pratiques données par Klinghardt. Pour amener les élèves allemands à bien prononcer les plosives françaises non aspirées, je ne vois pas d'autres recommandations utiles que celles relatives au moment où commence la voix, et celles relatives à la rapidité de l'articulation. Je dis: «Pour le *p* allemand, la voix ne commence à résonner qu'au moment où on atteint le degré d'ouverture correspondant à la voyelle qu'on veut prononcer; on entend donc un léger bruit de souffle pendant que les lèvres s'écartent l'une de l'autre. Ce bruit de souffle s'entend encore mieux en danois, et y ressemble plus à F, parceque les lèvres s'éloignent plus lentement l'une de l'autre. En français, au contraire, la séparation des deux lèvres se fait très brusquement, et la voix résonne au moment même où elles s'entrouvrent, de sorte que la fin du *p* de *pa* est semblable à celle d'un *b*.»

Au point de vue de l'investigation scientifique, je crois que la question mérite d'être encore élucidée. Il y a d'abord un point à noter, c'est que les plosives *finales* sont assez fortement aspirées en français, dans des mots comme *cap*, *nette*, *roc*; Klinghardt ne paraît pas y avoir réfléchi, je ne sais pas trop comment ça cadre avec sa théorie. Mais pour arriver à une solution définitive, il ne suffit pas de comparer entre elles les plosives françaises et allemandes. On sait qu'il existe, dans diverses langues du Caucase (arménien du nord, géorgien, ossète, laze, tcherkesse), des plosives très différentes, celles que nous représentons dans l'alphabet international par *p'*, *t'*, *k'*, *q'*. A mon oreille, elles donnent l'impression de plosives suivies d'un coup de glotte; mais cette impression est certainement trompeuse, et Sievers doit avoir raison en statuant pour ces plosives fermeture simultanée dans la glotte et dans la bouche.[1] En tout cas ces consonnes diffèrent totalement des plosives françaises ordinaires; elles me paraissent se rapprocher davantage des plosives sans expiration que je forme d'après les indications de Klinghardt, quand j'essaye de les joindre à une voyelle, ce qui m'est du reste difficile.

Toute la question est extrêmement compliquée, et Jespersen fait preuve de prudence en ne formulant une opinion que sous toutes réserves.[2] Peut-être cependant la comparaison des sons allemands, français et caucasiques permettra-t-elle de trouver la solution.

*Bourg-la-Reine.* PAUL PASSY.

---

[1] *Phonetik*, § 339.

[2] *Phonetik*, § 101.

## NOTIZEN ZU DEN FERIENKURSEN 1906.

(Vgl. die früheren hefte.)

| Ort; schriftführer; dauer | Honorar; pension | Fächer | Dozenten |
|---|---|---|---|
| *Besançon* (universität). M. Suffren, secrétaire de l'Université. — 10. juli bis 10. oktbr. | 1 monat: 30 fr.; 2 monate: 40 fr.; 3 monate: 50 fr.; 4 monate: 60 fr.; Pension za. 110 bis 120 fr. monatlich. | Französisch: übungen in wortgebrauch, aussprache, konversation; grammatik, phonetik; philologie usw.; franz. litteratur; franz. realien; vgl. litteraturgeschichte. | Clerc; Poncet; Thibaut; Vieille; Bloch; Vandaele; Droz; Febvre père; Rouget; Vuillame; Febvre fils; Guiraud; Lanier; Port; Kontz. |
| *Cambridge* (universität). Rev. D. H. S. Cranage, M. A., Syndicate Buildings. — 2.—28. aug. 1. 2.—15. aug. 2. 15.—28. aug. | Ganzer kursus: 2 *l.*; lehrer: 1 *l.* 10 *s.* Ein teilkursus: 1 *l.* 5 *s.*; f. lehrer: 1 *l.* (Außerdem besondere vergünstigungen.) Pension za. 25 *s.* wöchentlich. (Auch pension oder zimmer in einzelnen colleges.) | 18. jahrh., insbesondere 1714 bis 1789. Geschichte; litteratur; kunst (in engl. sprache); Frankreich (frz.); naturwissenschaften; pädagogik u. sozialreform; besondere vorlesungen für ausländer; theologie. | Sehr zahlreich; darunter wohlbekannte neuphilologen (auch französische und deutsche). |
| *St-Malo, St-Servan.* M. Gohin, Professeur au Lycée de Rennes. — 2.—29. aug. | 1 monat: 50 fr.; 14 tage: 30 fr. | Französisch für ausländer (*a.* höherer kurs: öffentliche und private einrichtungen; französ. geschichte; litteraturgeschichte; erklärung franz. texte; *b.* elementarkurs: aussprache, lesen, grammatik usw.); *c.* extrakurs: phonetik). | Fettu; Girod; Rolland; Gohin; Bonnet; Leroy; Herdener. |

Außerdem seien folgende unternehmungen erwähnt:

*The Rev. Dr. and Mrs. Whitmarsh*, St. Rognvald's, *Oxford*, werden vom 28. juli bis 18. august einen englischen kursus für ausländer (herren) veranstalten. Für die einleitende vorlesung über das studium des englischen ist Henry Sweet gewonnen. Honorar für den kursus 30 *s.* Pension (in oder außer dem hause der veranstalter) von 30 *s.* an wöchentlich.

Die *Université Hall* will ausländischen studirenden den aufenthalt in Frankreich erleichtern. Sie unterhält eine *Résidence universitaire* in *Paris* (95, boulevard St-Michel), ein *Chalet universitaire* an der see (St-Valéry-sur-Somme; geöffnet vom 1. juli an), ein *Comité des Voyage d'étude* (adresse M. Louis Jadot, oder einfach *Informateur*, 95, boulevard St-Michel) und veranstaltet ferienkurse zu weihnachten und ostern. Pension in der *Résidence universitaire* 42—55 fr. wöchentlich; im *Chalet* 37 fr. 50. Der aufenthalt in letzterem soll eine art ferienkursus bieten. Anmeldungen an M^me^ Chalamet, St-Valéry-sur-Somme.

W. V.

## EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU.

Albert Liebmann, *Vorlesungen über sprachstörungen* (Berlin, O. Coblentz. 1906. 132 s. M. 2,40). Dieses werk bildet das sechste heft der *Vorlesungen über sprachstörungen* und trägt den titel *Kinder, die schwer lesen, schreiben und rechnen lernen.* Dr. Liebmann schildert neun fälle, bei denen es sich, mit ausnahme eines mädchens, um kinder mit sprachstörungen handelt. Die beschreibungen der einzelnen fälle sind ausführlich und höchst lehrreich. Wegen mangels an raum können wir leider die einzelheiten dieses wichtigen werkes hier nicht angeben.

*Frankfurt a. M.* GIULIO PANCONCELLI-CALZIA.

## PENSIONEN IM AUSLAND.

| Ort | Adresse; preis | Zur Auskunft bereit |
|---|---|---|
| Ravenscar near Scarborough. (Zwischen meer und heide; reine luft.) | Rev. A. L. Becker. (Wöchentlich 3 guineen mit, $2^1/_2$ guineen ohne unterricht; für lehrer 2 guineen.) | Prof. dr. A. Schröer, Köln a. Rh. |
| Oxford. | Miss Mabel Sides, 16 Polstead Road. | Oberl. dr. P. Geißler, Pirna. |

*Berichtigungen.* Im maiheft, s. 128, z. 14 v. u., ist 1906 für 1904, im juniheft, s. 192, z. 3 v. u., Lethem für Lethen zu lesen.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XIV. AUGUST-SEPTEMBER 1906. Heft 5.


## STRUCTURE PHONÉTIQUE DE LA VERSIFICATION FRANÇAISE.

Le vers français est essentiellement constitué par le nombre et la distribution des accents. Comme éléments accessoires, il requiert encore la rime, ou tout au moins l'assonance, et une quantité régulière de syllabes. Enfin, toute poésie devant être harmonieuse à l'oreille, il doit offrir un choix heureux de sonorités qui corresponde, dans chaque groupe de souffle, aux idées exprimées. Les grammairiens et les auteurs de traités poétiques n'ont pas encore fixé suffisamment la technique à cet égard.

Toutes les règles qui viennent d'être énumérées sont basées instinctivement sur les exigences de l'acoustique, que seule explique bien l'analyse de la phonétique moderne. A l'origine, la poésie française, comme toute autre, était chantée. Les accents des vers décasyllabiques de la «Chanson de Roland» sont, de toute évidence, destinés à marquer la mesure que soulignait l'exécutant en pinçant les cordes. Par suite, il fallait que les accents se retrouvassent à des temps réguliers, en particulier à la fin et au milieu de chaque mesure, la terminaison de celle-ci étant marquée par la dernière syllabe sonore, et son milieu par celle de l'hémistiche. Les auteurs classiques et les romantiques ont toujours observé exactement cette loi. L'Académie ne cesse de la considérer comme obligatoire. Mais l'école dite «symbolique» a cru pouvoir y faire de graves dérogations. A la suite de Verlaine, on a inauguré un système de césures qui consiste à terminer le premier hémistiche par

un mot de transition: article, conjonction, adjectif démonstratif, etc.; parfois même on a terminé le vers entier de cette manière. En anglais, Byron en avait donné l'exemple. Pour la métrique française, essentiellement musicale, c'est, en principe, une erreur. Cependant, les poètes, souvent habiles, qu'on entend «dire» de tels vers dans les cercles artistiques de Paris, la corrigent en mettant un léger accent secondaire sur la syllabe finale en question, syllabe qui n'en portèrait pas dans la prose. Un tel artifice n'est supportable que si on en use avec modération, et alors il produit un effet de moëlleux, de fondu, qui porte au rêve et qui exprime bien la mélancolie de la pensée, quand le poète a voulu en peindre l'indécision par celle de la forme. L'art est fertile en mille procédés de ce genre. Carrière et Corot ne font pas autre chose en noyant de buées subtiles les lignes et les couleurs de leurs personnages ou de leurs coins de nature. On ne peut nier que ces vers de Verlaine ne profitent de l'artifice, qui donne au second plus de force par le léger arrêt obligatoire à la fin du premier:

«... Et faire un de ces bruits soi-même, cela *pour*
L'accomplissement vil de tâches puériles.»

(*Sagesse*, VIII.)

Parfois on peut aller jusqu'à simuler l'ironie par la brisure. Le lecteur m'excusera de citer l'une de mes strophes, n'ayant pas trouvé ailleurs d'exemple anologue:

«Ou bien, faudrait-il admettre ce
Que dit l'expérience de ceux,
Morts ou vifs,
Qui te prétendent folle d'atours
Pour pouvoir jouer de mauvais tours
Aux naïfs?
Pauvretés sous l'éclat de la robe!...»

(*La Souveraine Chimère*, I, sous le pseudonyme de Moritz Wronghel.)

A coup sûr, cette voie est dangereuse. On se laisse entraîner, si l'on n'y prend garde, à ne plus faire que de la prose en déplaçant les accents en dépit de la mesure et de l'harmonie. Les «jeunes», trop amis des nouveautés, tombent parfois dans cet oubli des lois élémentaires. Il n'est pas

jusqu'à un parfait poète comme M. Henri de Régnier, dont les premiers sillages ne se soient parfois brisés à cet écueil:

«Et des visages puérils d'aurores claires . . .»
«Et voici le maître du Sceptre et du Trésor . . .»
«Où les clefs sont aux serrures des portes basses.»

(*Poèmes anciens et romanesques.*)

La première de ces trois lignes peut encore, seule, passer pour un vers, si l'on admet que l'alexandrin, brisant sa rigide armature de deux hémistiches, puisse s'articuler en trois égales sections. Pour ma part, je ne vois rien qui l'interdise. V. Hugo a donné des exemples de cette trilogie, tout en maintenant une fin de mot à l'hémistiche traditionnel. Ce n'est pas très logique, et les chercheurs de nouveaux rythmes ont raison de pousser celui-là à l'apogée de son harmonie propre. Mais quant aux deux autres prétendus «vers», ils n'ont plus absolument aucune cadence qui les distingue de la prose. Aussi M. de Régnier n'a-t-il pas tardé à reconnaître son erreur, et nous donne-t-il depuis quelque temps des strophes de la plus belle facture, qui d'ailleurs se trouvaient à foison dans ses premières œuvres. Dans ces mêmes «Poèmes anciens et romanesques», il inaugure, par hasard, une application judicieuse, et que l'on a tort de critiquer, du principe essentiel d'après lequel l'accent doit terminer le milieu comme la fin de chaque mesure. Quand il s'écrie:

«Ah! quand viendront vers Elles le bruit lent des rames
Et la proue écumante et le rostre qui plonge!»,

l'accent de «*El*-les» joue exactement le même rôle que celui de «écu*mante*» pour terminer les six premières syllabes; et peu importe que la syllabe muette de «El-*les*» commence le groupe suivant, car les premières notes de la mesure poétique n'ont nul besoin d'être accentuées: il faut même qu'habituellement elles ne le soient pas.

Dans la conversation animée, souvent on reporte l'accent sur la pénultième, sinon sur la première syllabe du mot. Il rétrograde ainsi en proportion de l'insistance avec laquelle on veut appuyer sur certaines idées. Que l'on prononce: «Allez-vous-en!» en accentuant *en, ez,* ou *al,* on exprime par ce recul

de la tonique une vivacité de plus en plus nerveuse. Il n'en va pas de même dans la poésie. Quelque «naturel» que l'on veuille y introduire, elle n'en reste pas moins artificielle du même titre que la musique: le nombre et la couleur ne lui sont pas moins nécessaires que l'inspiration. Elle n'est plus qu'un personnage de la vie vulgaire dès qu'elle ne peut plus dire, comme jadis la Nature à Alfred de Vigny:

«Je suivais dans les cieux ma route accoutumée
Sur l'axe harmonieux des divins balanciers.»

(*Les Destinées: La Maison du Berger.*)

Parmi la foule des soi-disants initiateurs qui prétendent s'émanciper de ces lois, il est fort rare de rencontrer un fantaisiste dont on puisse dire qu'à l'exemple de l'archet de Paganini ramassant un vieux thème naïf, sa plume

«Fait sur la phrase dédaignée
Courir ses arabesques d'or.»

(Th. Gautier, *Emaux et Camées: Le Carnaval de Venise.*)

Mieux vaut suivre le précepte qui termine ce recueil du «grand Théo»:

«Sculpte, lime, cisèle;
Que ton rêve flottant
Se scelle
Dans le bloc résistant!»

(*id., ibid., L'Art.*)

Le bloc de marbre de la langue française, c'est la structure cristalline, fine et sonore de ses vocables et de ses constructions admirablement accentués. Loin que les autres langues dérivées du latin soient plus favorisées sous ce rapport, c'est au contraire par la prédominance de l'accent que s'explique toute la dérivation du français. L'italien, le provençal et l'espagnol sont allés moins loin dans l'évolution: tandis que les finales s'y conservent habituellement sous la forme de voyelles à demi sonores, elles sont devenues en français des *e* muets; bien plus, les consonnes finales non articulées ont la même origine: «part» vient de *partem*, et, se prononçant *par*, a de la sorte absorbé dans l'accent les deux consonnes et la voyelle de la finale. L'accent de «père» a fait mieux encore: non seulement

il n'a conservé que la consonne caractéristique de la finale de *patrem*, mais il a modifié le son de sa propre voyelle selon les lois imposés par la présence des sons consécutifs qu'il supprimait. Ces lois sont bien connues de tous les romanistes. Elles se sont imposées aux écrivains en passant du mot à la phrase, non plus avec une fixité mathématique, mais selon les indications plus ou moins instinctives de l'acoustique musicale. Les poètes qui les négligent manquent d'oreille et ignorent le français.

Néanmoins, ils ont le droit de chercher d'autres harmonies, c'est à dire d'autres combinaisons de la mélodie fournie par les mots constitués. Comme nous ne chantons plus nos poèmes, on peut bien s'affranchir des exigences de l'accompagnement dont souffre fort la littérature de nos opéras. Les classiques semblent bien un peu exclusifs en observant invariablement un même nombre d'accents dans chaque hémistiche d'une longueur donnée: par exemple, deux dans la moitié de l'alexandrin, le premier pouvant être à volonté sur la 2e ou la 3e, parfois sur la 1ère ou la 4e syllabe. Notre oreille est pourtant satisfaite d'en entendre plus ou moins: moins, dans le vers trilogique dont j'ai parlé; plus, quand l'artiste a placé trois accents dans le même hémistiche, ce qui, en vérité, devrait être toléré à titre d'exception s'il s'agit d'obtenir un effet d'insistance ou d'énergie. Indubitablement, les classiques eux-mêmes, et justement les plus riches d'idées et ceux dont l'harmonie sonne avec le plus de plénitude, ont souvent mis eux-mêmes trois accents dans l'hémistiche. Ou trouvera bien plus de sens à scander:

«*Celle* à qui *va* l'*amour* et *de* qui *vient* la *vie* . . .»

Que de balancer avec une plate monotonie les deux *qui*:

«Celle à *qui* va l'*amour* et de *qui* vient la *vie* . . .»

(A. de Vigny, *ibid.*, *La Colère de Samson.*)

Cinq vers plus bas, il faut évidemment lire:

«La Femme aura Gomorrhe et l'Homme aura Sodome,
*Et*, se jetant, de *loin*, un regard irrité,
Tes *deux sexes* mourront chacun de son côté,»

en atténuant, cela va sans dire, ces tonalités accessoires, pour appuyer un peu plus sur la «dominante» du milieu et la «tonique» de la fin, en présence desquelles elles ne doivent représenter que des bases d'accord.

Nous avons vu échouer toutes les tentatives ayant pour but de s'affranchir de ces règles. Conventions, sans aucun doute, mais fondées sur notre acoustique naturelle. Un poème construit tout entier en lignes que mesurerait un nombre fixe de syllabes, fussent-elles rimées, pourrait être un chef-d'œuvre mais produirait l'effet d'un ouvrage en prose à l'oreille de quiconque l'entendrait lire sans que le lecteur observât les coupures typographiques, si l'écrivain n'avait tenu aucun compte de la distribution poétique des accents.

Au reste, en restant fidèle à ces traditions, on peut en tirer des effets de rythmes particuliers. Il est aisé de combiner des «stiches» régulièrement construits, en en faisant des vers de 14 pieds (par 6 et 8 ou par 4 et 10, bien que cette dernière combinaison exigeât 4 + 4 + 6), des vers de 15 pieds (par 5 et 10), des vers de 16 (par 6 et 10), voire de 18 (par trois «stiches» de 6). Du moins, j'ai essayé de ces larges rythmes qui ont plu à quelques amateurs:

(10 + 8.) «Les stalac*ti*tes de glace pend*ues*
Aux *lon*gues toisons des poit*rails* . . .»

(12 + 6.) «Je m'appu*yais* sur le ta*lus* de terre *rouge*
Au long des soirs im*menses*.»

(*Mirages d'Orient*, Moritz Wronghel.)

Rien n'empêche de faire rimer les «stiches» entre eux ou avec ceux qui leur correspondent dans un vers précédent; en ce cas, l'assonance entre eux est suffisante:

«. . . Osons rétrograder jusqu'aux lointains pinacles
D'où l'on voit tous les mots dont vit l'humanité
Etinceler ain*si* que des astres as*sis* au bord de la clarté.»

(*La Souveraine Chimère, id.*)

A quoi bon, demandera-t-on, prolonger ainsi les périodes sonores, au lieu de les laisser comme autrefois fractionnées en petits vers? — Sans parler de l'ampleur qui peut alors remplacer le haletante saccade où tombent aisément ceux

n'ont point le souffle de Lamartine ou de Hugo; le simple point de vue phonétique permet de répondre: en commençant un ou plusieurs «stiches» par une syllabe muette terminant un mot dont l'accent marque la fin de la fraction précédente, on obtient un concert tout nouveau pour l'oreille, et donc on possède un moyen de mieux adapter la forme aux idées. Assurément cette strophe est d'une parfaite splendeur:

«Chaque être s'écrie:
C'est lui, c'est le jour!
C'est lui, c'est la vie!
C'est lui, c'est l'amour!
Dans l'ombre assouplie
Le ciel se replie
Comme un pavillon;
Roulant son image,
Le léger nuage
Monte, flotte et nage
Dans son tourbillon;
La nue orageuse
Se fend, et lui creuse
Sa pourpre écumeuse
En brillant sillon;
Il avance, il foule
Ce chaos, qui roule
Ses flots égarés;
L'espace étincelle,
La flamme ruisselle
Sous ses pieds sacrés;
La terre encor sombre
Lui tourne dans l'ombre
Ses flancs altérés;
L'ombre est adoucie,
Les flots éclairés;
Des monts colorés
La cime est jaunie;
Des rayons dorés
Tout reçoit la pluie;
Tout vit, tout s'écrie:
C'est lui, c'est le jour!
C'est lui, c'est la vie!
C'est lui, c'est l'amour!

(A. de Lamartine, *Harmonies poétiques et religieuses: Hymne du matin.*)

Si pourtant le poète avait songée à réunir en un seul trois de ces vers se succédant par deux rimes féminines et une masculine, il aurait ajouté une corde de plus à sa lyre merveilleuse. La condition de cette innovation est que la syllabe muette de la rime féminine se prononce pour former le premier pied du «stiche» suivant. Elle doit donc être précédée et suivie d'une consonne. Elle peut, toutefois aussi, se lier avec le mot suivant commençant par une voyelle. Rien de plus rationnel que cette double hypothèse: elle est couramment appliquée dans le corps de tous les vers français. Le seul changement proposé, c'est qu'elle y soit appliquée à des intervalles réguliers, cadencés par l'accent et chantés par la rime. Que l'on dise:

«. . . Dansant
Le pæan de victoire et chantant à la *gloire* du ciel frémissant,»
(*La Souveraine Chimère.*)

la seconde combinaison enrichit la métrique, en donnant 6 pieds aux mots «du ciel frémissant», grâce à la légère sonorité de «re» qui les précède. La hardiesse d'un tel artifice se borne, d'ailleurs, à reproduire, à une place différente, la vocalisation sourde, dite «muette», de la voyelle *e*, que les acteurs du Théâtre Français font entendre à la fin du vers. Ils ont raison, car cette sorte d'écho amollissant la vibration de la voyelle forte précédente, constitue la différencation, spéciale à notre langue, de la rime femelle par rapport à la rime mâle, et représente la finale du mot latin absorbée par l'accent.

On a vu, dans cette analyse, la rime et le nombre des syllabes figurer comme facteurs intégrants du vers français. Ils ne sont cependant que secondaires.

La rime fut essentiellement phonétique au début de notre poésie; et elle pourrait, tout en conservant sa richesse acquise, se diversifier beaucoup par l'application normalement développée du principe même qui la constitue. Fondée sur l'assonance, étant destinée exclusivement à la satisfaction de l'oreille, on aurait dû poser en principe que la rime devient riche, non pas quand elle est écrite (selon l'orthographe «correcte») par les mêmes lettres, mais quand elle donne exactement le même son, quels que soient les caractères de l'alphabet qui la représentent. Hugo, le grand maître de la rime, tombe souvent dans cette erreur, s'autorisant sur ce point de l'exemple des classiques pour semer à la fin de quelques vers de simples assonances qu'il croit transformées par l'écriture, mais qui ne font que fausser ses prestigieux arpèges. Tout Français lira spontanément:

«Il n'avait pas vingt ans qu'il avait déjà pris
Tout le pays qui va d'Irun à Lojariz,»
(*La Légende des siècles: Paternité.*)

en prononçant «pri» et «Lojarize».

Par contre, on ne voit pas pourquoi nos poètes se sont évertués, en d'autres cas, à créer certaines difficultés nullement

réclamées par l'acoustique, en voulant, par exemple, attribuer aux consonnes muettes qui terminent beaucoup de syllabes masculines, une valeur qu'elles ne possèdent pas dans la prononciation. Pourquoi ne veut-on pas que *rait* rime avec *rais*, aussi bien qu'avec *rêt*; et de quel droit l'accouplerait-on avec *rai* plutôt qu'avec *rès*? Voilà cinq orthographes qui se lisent de la même façon, quand elles ne doivent pas faire la liaison entre leur dernière consonne et la voyelle initiale du mot suivant; mais en fin de vers, elles ne doivent jamais être liées de cette façon au vers qu'elles précèdent, du moins dans le système classique, qui termine tous les vers par un groupe de souffle, et qui nous a imposé, cependant, cet exclusivisme sans raison. Lorsque les romantiques suivaient ce système, qui se présente à tout poète comme une nécessité fréquente et même habituelle, ils auraient dû s'affranchir d'une pareille tyrannie quand la liaison ne doit pas être faite avec le vers subséquent commençant par une voyelle, et toujours quand il commence par une consonne. Seuls, quelques novateurs judicieux ont, de nos jours, entrepris de secouer l'esclavage de l'écriture.

Ce n'est pas à dire qu'ils devraient adopter de tout point les simplification proposées par les réformateurs de l'orthographe. En poésie, l'écriture doit conserver soigneusement les *e* muets, pour guider la diction poétique suivant les règles qui seront indiquées à la fin de cette étude. Nous y verrons pourquoi, sauf en fin de vers, la métrique française les compte pour une syllabe. Ainsi les innovations doivent être réfléchies. Il serait temps que la poésie abjurât les erreurs qui la gênent sans aucune utilité. Mais les étapes de cette délivrance doivent être indiquées par les règles de phonétique. Tantôt les écrivains qui hasardent quelques tentatives dans ce sens se contentent de faire rimer le singulier et le pluriel du même son, sans appliquer le principe aux autres cas; tantôt, par contre, ils se laissent entraîner à l'étendre bien au-delà de sa portée, d'où résulte qu'ils en arrivent à la simple assonance, lors même que telle n'est point leur théorie expresse.

Mieux vaudrait admettre franchement le vers blanc. Néanmoins, si celui-ci offre parfois une ressource précieuse, il

exige une facture irréprochable, serrée, je dirai même originale et rare, pour suppléer à la note musicale que sa chute n'amène pas. Il n'est donc utilisable que dans les compositions de haute volée. Les sujets familiers exigent un style qui se rapproche du ton de la conversation, et les sujets historiques traités par Victor Hugo offrent, dans la banalité voulue de leurs descriptions, un contraste saisissant avec les splendeurs qu'elles préparent. Ce génial anarchiste savait tirer des effets prodigieux de la trivialité même. Après avoir fait un panégyrique magistral de la beauté, de la gloire et des amours de Cléopâtre, le génie qu'il place à la garde de son tombeau impressionne plus que par un beau vers le voyageur auquel il adresse cette conclusion:

«Mais bouche-toi le nez si tu franchis la porte!»

Essayez de transcrire en vers blancs les charmants contes populaires de François Coppée, vous obtiendrez purement et simplement de la prose, à moins de les transformer par une «écriture artiste» qui ne sera plus conforme aux caractères et aux situations. Irène soigne un jeune officier allemand blessé à la guerre. Il lui raconte qu'il a tué, par un coup de sabre dans le dos, un soldat français surpris à son poste. Celui-ci l'a prié, en expirant, de remettre un médaillon à sa fiancée. Il le confie, de peur de mourir avant d'exécuter sa mission, à Irène, qui reconnaît de suite le gage d'amour donné à son Roger au moment des adieux. La malheureuse passe une nuit terrible à lutter entre la vengeance et le devoir. La charité l'emporte:

«Mais quand le médecin, qui revint vers l'aurore,
La vit près du blessé, le faisant boire encore
Et soutenant le verre avec ses doigts tremblants,
Il s'aperçut qu'Irène avait les cheveux blancs.»

(Fr. Coppée, *Les Récits et les Elégies: La Veillée.*)

Cette conclusion ne diffère de la plus simple prose que par l'accent et la rime. Retranchez cette dernière, ce n'est plus la peine de compter des syllabes si peu musicales. Changez-les pour couler la phrase dans le moule d'une esthétique raffinée, vous transformez le pathétique en pathos.

Ce qui a permis à notre poésie de se développer dans sa propre sphère, sans plus être accompagnée, c'est qu'elle est devenue elle-même une musique. A coup sûr, la rime y est pour beaucoup, si bien que l'allemand et l'anglais nous ont imité dans l'adoption de ce moyen mélodieux de colorer la pensée. Puisque la rime représente un progrès incontestable, faut-il donc la supprimer?

Quels que soient les entraves qu'elle oppose à la liberté du poète, il suffit de s'adonner quelque peu à sa recherche pour reconnaître bientôt combien elle constitue une discipline salutaire. Si les versificateurs médiocres en sont esclaves, s'ils lui subordonnent la pensée, n'en font plus qu'un vain jeu de mots et accumulent les chevilles pour flatter l'oreille aux dépens de la raison, celui au contraire dont Boileau ne pourrait pas dire que

«Pour lui Phœbus est sourd et Pégase est rétif» . . .,

«S'il a reçu du ciel l'influence secrète,»

celui-là domine la rime, la manie à son gré, comme tout véritable artiste sait faire de son instrument, et trouve, jusque dans les entraves qu'elle lui impose, la salutaire obligation de chercher dans tous les coins de la langue les mots suggestifs des idées, sur lesquelles il réfléchit davantage. Après Th. Gautier, M. Brunetière a observé que les mots, possédant en eux-mêmes un sens lié avec beaucoup d'autres, éveillent, dans l'esprit qui les passe en revue, des aperçus insoupçonnés entre lesquels il n'a que l'embarras du choix. Le savant critique a même choisi ce point de vue pour expliquer Victor Hugo. A l'en croire, ce vaste génie devrait sa fécondité imaginative à sa puissance verbale. D'autres cependant lui reconnaissent une certaine pénétration psychologique et quelque philosophie naturelle. En tous cas, restent avant tout les avantages que présente la rime en tant que moyen acoustique de communiquer aux vers une plasticité propre qui en fait des objets d'art. Les phonéticiens ne peuvent que désirer que les vers français la conservent, en y apportant les modifications signalées plus haut.

Ce vœu nous conduit directement à étudier le troisième élément de notre poésie: la couleur musicale des syllabes, qui

doit correspondre à la qualité du sentiment. A coup sûr, on ne saurait formuler aucune règle sur ce point délicat. Affaire de goût et d'intuition artistique. La phonétique doit simplement constater que, là comme ailleurs, son objet est celui même de la poésie, en tant du moins que celle-ci, travail esthétique, doit habiller d'un vêtement idéal des pensées fortes ou ingénieuses, sublimes ou subtiles, passionnées ou attendries. Les mille nuances de ces diverses catégories de sentiments peuvent être exprimées par l'énergie ou la douceur de la syllabe, la rigidité ou le coulant des consonnes, l'éclat ou la grâce des voyelles. Nos bons auteurs en ont donné tant d'exemples! Il suffit de comparer le style robuste de Corneille avec la phrase fluide de Racine. C'est que tout penseur de génie sent à la fois l'avantage que peuvent retirer ses conceptions d'être présentées sous une figure qui les transpose en beauté, et la qualité particulière d'auréole qui convient à chacune. Du moins, s'il ne réalise pas à son gré le mirage de sons dont il sent le besoin, il n'est vraiment écrivain que s'il le poursuit sans cesse:

«Fille de la douleur, Harmonie, Harmonie!
Langue que pour l'amour inventa le génie!
Qui nous vins d'Italie et qui lui vins des cieux!
Douce langue du cœur, la seule où la pensée,
Cette vierge caintive et d'une ombre offensée,
Passe en gardant son voile et sans craindre les yeux!»

(A. de Musset, *Poésies nouvelles: Lucie.*)

On ne peut nier que Musset lui-même n'illustre avec virtuosité cette apologie de la valeur idéale conférée aux idées par les syllabes. Habituellement passionné, souvent spirituel, volontiers railleur jusqu'à la cruauté, bondissant, d'une page à l'autre, aux extrêmes de l'enthousiasme et de la souffrance, son verbe se ploie aux caprices de son imagination, pour en peindre fidèlement à l'oreille les nuances et les contrastes. Ces mots hachés, cette succession de notes tour à tour pleines et nerveuses n'expriment-elles pas par leur simple combinaison matérielle le caractère de la poésie telle qu'il la conçoit?

«Chasser tout souvenir et fixer la pensée,
Sur un bel axe d'or la tenir balancée,
Incertaine, inquiète, immobile pourtant;
Eterniser peut-être un rêve d'un instant;
Aimer le vrai, le beau, chercher leur harmonie;
Ecouter dans son cœur l'écho de son génie;
Chanter, rire, pleurer, seul, sans but, au hasard;
D'un sourire, d'un mot, d'un soupir, d'un regard
Faire un travail exquis, plein de crainte et de charme,
Faire une perle d'une larme:
Du poète ici-bas voilà la passion,
Voilà son bien, sa vie et son ambition.»

(*ibid., Impromptu: Qu'est-ce que la Poésie?*)

Inutile d'insister. Qu'on lise plutôt Hérédia (*Les Trophées*) et Leconte de Lisle (*Poèmes barbares*), pour juger du relief que l'expression donne à l'histoire ou à la fable.

Sur un point seulement la phonétique peut donner des indications utiles. Elle dirigera l'écrivain dans le choix des sons qui représentent chaque objet. La poésie doit être parlée. Même à la lecture elle ne produit son effet propre que si l'on entend résonner en soi-même les timbres de la phrase. Flaubert «hurlait sa prose» jusqu'à ce qu'il en fût satisfait. Plusieurs de nos jeunes poètes devraient bien suivre cet exemple. Encore, pour aboutir à une versification convenable, doivent-ils commencer par se faire une théorie de la déclamation.

Les «jeunes» usent avec prédilection de l'*e* muet. Ils n'ont pas tort, quand ils veulent rendre la mélancolie flottante qui nous est restée d'avoir connu René, l'indécision des consciences, anxieuses à ce tournant de la vie où nous sommes, l'idéal imprécis auquel tendent malgré tous ceux qui ont renoncé aux croyances religieuses, et ce clair-obscur des passions, qui semble se répandre sur la vie comme dans les tableaux de nos symbolistes. Il faudrait seulement prendre garde à ne point exagérer, sous peine de tomber dans la mièvrerie et de se noyer dans l'imprécision. Phonétiquement, le langage naturel tient peu de compte des *e* muets; il les supprime le plus possible. S'il y en a beaucoup dans un texte poétique, on est tenté de tomber dans l'un de ces extrêmes: ou bien de

les supprimer systématiquement, ou bien de les prononcer tous. Le bon goût semble consister à n'en prononcer qu'une partie. Dans la conversation courante, le premier défaut est celui des personnes instruites des régions de Lyon et du Centre. Tant de consonnes qui se succèdent sans vocalisation des *e*, donnent au langage une nervosité agaçante et nuisent à sa clarté. Par suite de l'exagération contraire, la confusion est encore bien pire dans la parole des Méridionaux. Principalement dans la région pyrénéenne, on n'épargne pas un seul *e*; ou leur donne une tonalité presque aussi forte qu'aux autres voyelles de transition, que domine un accent tonique en réalité moins saillant que dans le français correct, parce qu'il y est perdu dans le martèlement général. Rien n'est plus pénible, ni plus difficile à compendre. Pour l'élégance et la clarté, incontestablement l'usage de Paris, celui des villes du milieu de la Loire, celui enfin de certaines provinces comme le centre de la Normandie et de la Bretagne peuvent servir de modèle préférable. Une conversation distinguée, dans ces localités, maintient à peu près la moitié des *e* muets. On y sent une égale aversion pour leur multiplication inutile et pour leur absence trop fréquente, qui entraînerait l'obscurité. Voilà de bonnes indications, non seulement pour ceux qui se livrent à l'art de dire des vers, mais encore pour ceux qui en font. Obliger le déclamateur à prononcer trop de syllabes muettes sous peine de mutiler le texte qui en serait surchargé, c'est enfreindre directement les lois esthétiques de la langue française. — Il serait cependant intolérable de prononcer tous les *e* muets, même quand ils sont peu nombreux, affirment de bons juges. D'où ils pourraient conclure — ce qui montre bien le danger de leur opinion —: inutile donc, et d'ailleurs impossible, de prétendre enfermer le vers français dans un nombre fixe de syllabes; celles qui sont constituées par *e* devant rester souvent, d'après eux, «muettes» en propre terme; alors, on ne retrouve plus les «pieds» que par fiction et habitude, si bien que les étrangers ont grand'peine à les compter. A cet égard, une ligne bien cadencée de nos «décadents», fût-elle de onze ou de treize syllabes, resterait un véritable alexandrin par la suppression partielle des muettes conformé-

ment aux usages de la conversation, pourvu que le nombre et la distribution des accents se retrouvassent dans le prétendu vers en question. Les chansonniers populaires usent largement de cette licence. Ils arrivent où ils veulent, au grotesque. Ceux même qui ont su reproduire ainsi avec une vérité intense les passions de la foule ne sont pas pour cela des poètes: Bruant ne sera jamais classé dans nôtre histoire littéraire. — A tout cela répondent les partisans de la régularité harmonieuse qu'il est parfaitement possible, qu'il est d'ailleurs obligatoire, à moins de surcharge excessive, de faire sentir tous les *e*, dans la déclamation poétique, mais avec tact et en observant les nuances convenables à chaque mot, de manière à faire ressortir nettement le nombre des syllabes. Il semble difficile de leur contester ce principe. Quoique cependant Coquelin ne l'observe point à la lettre, Rostand ne s'en est pas montré offensé, ni d'ailleurs Roxane, ni enfin le public. Le mieux est de conserver à nos vers leur mesure exacte par le moyen de délicates transitions, en laissant à celui qui les récite le choix et la dose des atténuations qu'il jugera bon, d'après l'effet produit sur les auditeurs, d'apporter à leur rigidité. C'est, après l'accent et la rime, le plus sûr moyen de rester fidèle à l'harmonie que toute poésie requiert. On ne peut nier que *Grisélidis* ne dût être horriblement mutilée par une élocution qui voudrait imiter celle d'un salon parisien.

«Oiseau qui pars à tire d'aile,
Qui là-bas te parlera d'elle?
Te retrouverai-je fidèle? . . .
— — — — — — —
Des voiles, comme des oiseaux
A la fois changeants et fidèles,
Effleurent d'une blancheur d'ailes
La face tremblante des eaux! . . .
Six mois déjà que, chaque jour,
Devant comme après l'heure où, dans le crépuscule,
Palpite le voile des airs,
Que le soleil se lève ou dans le ciel recule,
Mes yeux fouillent en vain les horizons déserts.

Sourire de l'aube vermeille,
Adieu du soir éblouissant,
N'ont pour moi qu'une ombre pareille . . .»
(A. Silvestre et E. Morand, *Griselidis*.)

A la question de la prononciation des *e* muets se rattache un problême de diction des plus importants. Doit-on réciter les vers en public avec la même familiarité qu'en particulier? Dans ce but, faut-il négliger de souligner par une pause ou une prolongation de la rime la fin de chaque vers, de façon à suivre la phrase de l'un à l'autre en tenant compte exclusivement du sens et de la ponctuation? Les critiques se partagent à cet égard. Mais si l'on consulte l'opinion des amateurs de théâtre, on peut établir une règle qui les satisfasse. De plus en plus, s'impose une préoccupation de vérité; on exige des comédiens un jeu naturel qui donne l'impression de la vie vécue. N'étant pas satisfait des conventions maintenues par les théâtres que subventionne l'Etat, le public accorde souvent sa préférence aux scènes libres, comme le Théâtre Antoine, l'Œuvre, parfois même de petites «boîtes» très artistiques. De toute évidence, ces entreprises indépendantes, toujours à la recherche de l'effet juste, ont réalisé un progrès, et la Comédie-Française elle-même s'est vue obligée de suivre le mouvement, de se donner de l'aisance, tout en conservant sa distinction native. Partout, la qualité de la diction dépend, naturellement, de la valeur des sociétaires composant la troupe. On en trouve partout dont l'exécution verbale et le jeu scénique fournissent de meilleurs conseils que tous les livres. Il est permis, néanmoins, de préférer l'un ou l'autre, et d'approuver chez celui-ci tel genre de diction qui ne réussira pas de même à un celui-là. Quand Sarah-Bernhardt se permet de «déblayer» rapidement de longs passages pour fournir un contraste à l'intensité des courtes phrases où s'affirme son incomparable maîtrise, elle vous prend son public comme peu d'autres savent le faire; nul peut-être n'y réussirait par les mêmes moyens. En général, il me semble que ce n'est point un modèle à suivre de trop près. Quelque semblable à la vie réelle que doive être un drame, s'il est écrit en vers, c'est que l'auteur prête aux personnages des sentiments héroïques

ou odieux qui, correspondant à un idéal plutôt que destinés à reproduire des passions et des actes observés dans l'humanité vivante, doivent échapper aux vulgarités de la prose pour s'exprimer par un langage plus précieux. Ainsi la sublimité de la forme correspond à ce degré de perfection irréelle que doit nécessairement comporter toute œuvre d'art. La théorie de la «tranche de vie» permet d'etablir des ouvrages en prose légers — à moins qu'ils ne soient lourds —; mais pour tirer quelque intérêt de ce naturalisme sans fenêtre vers le rêve, il faut un langage absolument conforme aux circonstances: le vers qui l'emploierait serait banal, grossier ou burlesque. Aussi le réserve-t-on pour des sujets qui dépassent la réalité crue comme l'art domine la vie. En conséquence, si la diction s'applique à en faire disparaître tous les caractères distinctifs, elle en méconnaît la raison d'être et en bafoue l'intention esthétique. Elle ne doit pas, assurément, revenir aux errements d'autrefois et débiter des hémistiches mathématiques. Question de goût, cette combinaison entre les exigences de la vraisemblance et celles du rythme. Il semble que le procédé le plus habile consiste à marquer fidèlement toutes les rimes, non pas en respirant comme une machine à temps réguliers, mais en soulignant l'accent, en trainant très légèrement la voix et en prononçant nettement la finale «muette» des rimes féminines, sans cesser de poursuivre la phrase dans le vers suivant jusqu'à ce qu'il se présente un arrêt naturel.

Les auteurs eux-mêmes peuvent profiter de ces indications. Mais il en est une dernière que leur fournit la phonétique, et qui offrirait enfin la solution d'un problème où notre métrique s'embrouille, laissant à la fantaisie de chaque poète le soin de le résoudre arbitrairement. Quelles sont, parmi les syllabes écrites, selon l'orthographe usuelle, par *i*, *u*, *ou* devant une voyelle, quelles sont celles qui doivent compter pour une, et celles qui en forment deux? V. Hugo, en deux pages consécutives des *Contemplations*, emploie le mot *rien*, dans la première comme monosyllabe, dans la seconde comme dissyllabe. Dans tous les autres mots, *ien* ne fait qu'une syllabe unique. Alors pourquoi *ion* en fait-il toujours deux? Qu'on nous montre une raison d'établir la même différence entre *oui* et *jouir*?

On la comprend entre *bruit* et *bruire*, entre *anguille* et *aiguille*, parce que la prononciation l'observe dans le langage courant. Ne serait-il pas plus logique de se baser pour tous les autres cas sur le même principe phonétique? Il est vraiment étrange de l'accepter ici, de le rejeter là. *Crier* [kri-je] se distingue par la nombre des sons de la finale de *pitié* [pi-tje], mais la fin de *varier* [va-rje] ne s'en distingue pas; et cependant on y compte trois syllabes dans les vers [va-ri-je]!

Pour les mêmes motifs, il devrait être permis d'accoupler en rimes masculines *il joua* [ʒwa] et *pourquoi* [kwa]. La différence d'écriture n'est qu'un leurre, la prononciation étant exactement la même. Par suite, c'est encore une nouvelle erreur que de compter [ʒu-a] pour deux syllabes et [kwa] pour une seule: dans les deux cas, la voyelle *ou* [u] est absente, et tout Français fait entendre seulement la demi-voyelle fricative [w].

Que nos jeunes poètes observent fidèlement les lois phonétiques. Toutes les innovations qu'ils inventent seront justifiées si elles ne vont pas à l'encontre.

*Erzéroum (Turquie d'Asie).* J. CRESTEY.

# ENGLISH BOYS' FICTION.

(Continued.)

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| TOM BEVAN. | **The Beggars of the Sea*, 1903. | hist. t. | 12—18 | Dutch struggle with Spain, Defence of Haarlem, 1572. |
| | *Dick Dale, the Colonial Scout*, 1900. | " | " | Transvaal War, 1899—1900. |
| | *A Lion of Wessex*, 1902. | " | " | King Alfred, 871—8. |
| | *The Thane of the Dean*, 1899. | " | " | William the Conqueror. |
| * R. D. BLACKMORE (1825—1900). | **Lorna Doone*, 1869. | hist. r. | 15—18 | England under Charles II, Monmouth Rebellion, Judge Jeffreys, 1673—87. |
| | *Mary Anerley*, 1880. | " | " | Yorkshire in 18th cent., smuggling, service in navy, 1777—1805. |
| M. M. BLAKE. | *Grantley Fenton*, 1901. | hist. t. | 12—18 | Napoleon, Elba Period, 1814—5. |
| | *The Siege of Norwich Castle*, 1892. | " | " | Norman Conquest of England. |
| PAUL BLAKE. | *Expelled*, 1886. | sch. | 12—18 | |
| "ROLF BOLDREWOOD," Australian novels of adventure, which are much read, but can hardly be recommended. Bad and good characters are described as they are, and no attempt is made to palliate their crimes. The characters are chiefly bushrangers, miners and squatters. | *The Squatter's Dream*, 1895. | adv. | 15—18 | Australian bushlife in the middle of the 19th cent. |
| | *A Sydney-side Saxon*, 1891. | " | " | Life-story of an Australian squatter. |
| | *Robbery under Arms*, 1888. | " | " | Life-story of an Australian bushranger, told in prison. |
| | *War to the Knife*, 1899. | hist. r. | " | New Zealand War, circa 1860. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| *GUY BOOTHBY, an Australian, aims solely at sensation; murder, wholesale slaughter, wealth, mystery, supernatural beings are the means by which he gains it. He produces, on an average, three or four novels every year, whose value as literature is *nil*. It is doubtful whether they can be recommended. Unfortunately they are popular. | **Doctor Nikola*, 1896. | adv. | 15—18 | |
| | **Farewell, Nikola*, 1901. | " | " | |
| | *Long Live the King*, 1900. | " | " | |
| | *A Maker of Nations*, 1900. | " | " | |
| | *A Prince of Swindlers*, 1900. | det. | " | |
| | *A Cabinet Secret*, 1901. | adv. | " | |
| | *My Strangest Case*, 1902. | det. | " | |
| MARY E. BRADDON, aims at exciting rather than at interesting and instructing. Murder and mystery are favourite instruments of hers. | *In High Places*, 1898. | hist. r. | 16—18 | England under Charles I; Buckingham, Mazarin, 1628—45. |
| | *London Pride*, 1896. | " | " | England during Commonwealth, 1649—77. |
| | *Mohawks*, 1886. | " | " | England under Queen Anne, 1709—27. |
| SHEILA E. BRAINE. | *The King's "Blue Boys,"* 1901. | hist. t. | 15—18 | Frederick William I of Prussia and his Giant Grenadiers, Seven Years' War, 1756—63. |
| | *The Turkish Automaton*, 1898. | " | " | Russia in the time of Catherine II, 1687—1709. |
| M. BRAMSTON. | **The Banner of St. George*, 1900. | " | " | England in 14th cent., Peasant Revolt, John Ball, 1381. |
| | *Bugle Minor of H. M. Royal Marines*, 1899. | adv. | 12—18 | |
| | *Dangerous Jewels*, 1890. | " | " | |
| | *Shaven Crown*, 1895. | hist. t. | 15—18 | England in 6th cent., conversion of Surrey in time of Ethelbert. |
| *F. S. BRERETON, writes historical tales of ever increasing popularity, with 'a | **The Dragon of Pekin*, 1901. | hist. t. | 12—18 | Boxer Revolt in China. |
| | **Foes of the Red Cockade*, 1903. | " | " | French Revolution, rising in La Vendée. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| judicious combination of history and fiction, intended specially for boys. | **A Gallant Grenadier*, 1901. | hist. t. | 12—18 | Crimean War, 1854—5. |
| | **A Hero of Lucknow*, 1904. | " | " | Indian Mutiny, 1857. |
| | *In the King's Service*, 1900. | " | " | Ireland during Cromwellian Wars, 1641. |
| | **One of the Fighting Scouts*, 1901. | " | " | Boer War. |
| | *A Soldier of Japan*, 1905. | " | " | Russo-Japanese War. |
| | *Under the Spangled Banner*, 1902. | " | " | Spanish-American War. |
| | **With the Dyaks of Borneo*, 1904. | adv. | " | |
| | *With Rifle and Bayonet*, 1900. | hist. t. | " | Boer War. |
| | **With Shield and Assegai*, 1899. | " | " | Zulu War. |
| E. S. Brooks (1846—1902) (Amer.). | *A Boy of the First Empire*, 1894. | hist. t. | 12—18 | France under Napoleon, Fouché, etc., 1806—15. |
| | *In Blue and White*, 1899. | " | " | American Revolution, Washington, Lafayette, etc. |
| | *A Son of the Revolution*, 1898. | " | " | America in time of Aaron Burr, 1783—1812. |
| | *A Son of Issachar*, 1890. | " | " | Life of Christ, A. D. 33. |
| Robert Brown. | *Jack's Yarn*, 1887. | sea st. | 12—18 | |
| | *Spunyarn and Spindrift*, 1885. | " | " | |
| *F. T. Bullen, writes sea stories with a purpose. | **Cruise of the "Cachalot,"* 1898. | sea st. | 15—18 | |
| | *Log of a Sea-waif*, 1899. | " | " | |
| | **Sea Puritans*, 1904. | " | 12—18 | |
| | *A Son of the Sea*, 1905. | " | " | |
| | *A Whaleman's Wife*, 1902. | " | 15—18 | |
| John Bunyan (1628—88). | *The Pilgrim's Progress*, 1678—84. | | 12—18 | |
| *Frances E. Burnett. | *Little Lord Fauntleroy*, 1886. | | 12—15 | |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| E. H. BURRAGE. | *Carbineer and Scout*, 1901. | hist. t. | 15—18 | Boer War. |
| J. E. BLOUNDELLE-BURTON. | *Across the Salt Seas*, 1898. | hist. r. | 15—18 | England under Queen Anne, Battle of Blenheim, 1702—4. |
| | *A Gentleman-Adventurer*, 1895. | " | " | Panama, and the Darien Scheme, 1698. |
| | **The Hispaniola Plate*, 1894. | adv. | " | Loss of treasure off San Domingo in 1688, and its recovery in 1893. |
| | **In the Day of Adversity*, 1896. | hist. r. | " | France under Louis XIV, 1687. |
| | *Fortune's My Foe*, 1899. | " | " | Spain in George II's time, naval victory off Quiberon, 1758. |
| W. F. BUTLER. | *Red Cloud, the Solitary Sioux*, 1882. | adv. | 12—18 | |
| LEON CAHUN. | *Adventures of Captain Mago*, tr. 1876. | hist. t. | 15—18 | Phœnician expedition, B. C. 1000. |
| | *The Blue Banner*, tr. 1877. | " | " | Adventures of a Mussulman and a Pagan during the Crusades and the Mongol conquest. |
| O. V. CAINE. | *Face to Face with Napoleon*, 1898. | hist. t. | 12—18 | Napoleonic Wars, 1812—13. |
| | *In the Year of Waterloo*, 1899. | " | " | 1815. |
| | *Wanderer and King*, 1903. | " | " | England during Civil War, wanderings of Charles II after battle of Worcester. |
| V. L. CAMERON. | *Cruise of the "Black Prince,"* 1886. | sea st. | 12—18 | |
| | *Harry Raymond*, 1886. | " | " | |
| | *Jack Hooper*, 1887. | " | " | |
| KENT CARR. | *Brought to Heel*, 1904. | sch. | 12—18 | |
| | *A Rank Outsider*, 1904. | " | " | |
| *MIGUEL DE CERVANTES (1547—1616). | *Don Quixote*, 1605—15. | adv. | 12—18 | |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| F. CHARLES. | *The Doctor's Experiment*, 1901. | sch. | 12—18 | |
| [Mrs ELIZABETH CHARLES (1828—1896). | **Chronicles of the Schönberg-Cotta Family*, 1863. | hist. t. | 15—18 | Germany during the Reformation, Luther, Melanchthon, 1503—47. |
| | *Conquering and to Conquer*, 1876. | " | " | Rome in days of Jerome, early 5th cent. |
| | *The Draytons and the Davenants*, 1867. | " | " | England during the Civil War, 1637—49. |
| | *Lapsed, but not Lost*, 1877. | " | " | Roman Empire, Carthage, Early Church, 1st and early 2nd cent. |
| | *On both Sides of the Sea*, 1868. | " | " | England during the Civil War, 1649—1660. |
| | *The Victory of the Vanquished*, 1871. | " | " | Roman Empire, Early Church, 1st and 2nd cent. |
| R. D. CHETWODE. | *John of Strathbourne*, 1897. | hist. r. | 15—18 | France under Francis I, Italy, 1520. |
| | *The Knight of the Golden Chain*, 1898. | " | " | England under Stephen, 1139—54. |
| | *The Lord of Lowedale*, 1895. | " | " | France and Poland during the religious wars, 1570—1626. |
| | *The Marble City*, 1895. | adv. | 12—18 | |
| | *To the Death*, 1896. | hist. r. | 15—18 | Oliver Cromwell. |
| F. S. CHILD. | | | | |
| *A. J. CHURCH, has attempted to make the classics accessible to boys by rewriting the works of Latin and Greek authors, e.g. Homer, Virgil, the Greek Tragedians and Comedians, Lucian, Herodotus, and Livy. He has also written independent stories, based chiefly on incidents in classical history, though in | **Stories from Homer*, 1877. | hist. t. | 12—15 | |
| | *Stories from Virgil*, 1877. | " | " | |
| | *Stories from the Greek Tragedians*, 1879. | " | " | |
| | *Stories of the East*, 1880. | " | " | From Herodotus. |
| | *The Story of the Persian War*, 1881. | " | " | From Herodotus. |
| | *Stories from Livy*, 1882. | " | " | |
| | *Pictures from Greek Life and Story*, 1898. | " | " | |
| | *Pictures from Roman Life and Story*, 1892. | " | " | |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| these, owing to his lack of imaginative power, he is somewhat less successful. | *The Greek Gulliver*, 1891. | hist. t. | 12—15 | Stories from Lucian. |
| | *The Story of the Iliad*, 1891. | " | " | |
| | *The Story of the Odyssey*, 1891. | " | " | |
| | *Stories from English History*, 1894. | | | |
| | *The Burning of Rome*, 1891. | " | 12—18 | Rome under Nero, 64—70. |
| | *The Chantry Priest of Barnet*, 1884. | " | " | England during Civil War, 1633—49. |
| | *The Fall of Athens*, 1894. | " | " | Peloponnesian War, Alcibiades, B. C. 406—399. |
| | *Lords of the World*, 1897. | " | " | Fall of Carthage and Corinth, B. C. 146. |
| | *Three Greek Children*, 1888. | adv. | 12—15 | "Story of Rome in the Old Time." |
| | *To the Lions*, 1889. | hist. t. | 12—18 | Roman Empire in 2nd cent., the Early Church, Christians, the Younger Pliny. |
| | **Two Thousand Years Ago*, 1885. | " | " | Roman Empire in the time of Spartacus and Mithridates, B. C. 73—71. |
| | *With the King at Oxford*, 1885. | " | " | England during Civil War, 1633—49. |
| MRS. HENRY CLARKE. | *In Jacobite Days*, 1904. | hist. r. | 12—18 | England under William III, 1689—1702. |
| CHARLES CLARK. | *An Antarctic Queen*, 1902. | sea st. | " | |
| J. F. COBB. | *In Time of War*, 1883. | hist. r. | 15—18 | Franco-German War, the Commune, Paris during the Siege. |
| | *Martin the Skipper*, 1883. | sea st. | 12—18 | |
| | **The Watchers on the Longships*, 1878. | hist. r. | 15—18 | Tale of Cornwall in the 18th cent. |
| THOMAS COBB. | *The Castaways of Meadow Bank*, 1901. | adv. | 12—15 | |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| *J. M. Cobban (1849—1903). | *The Angel of the Covenant*, 1898. | hist. r. | 15—18 | Scotland during English Civil War, Montrose and the Cavaliers in their struggle with the Presbyterians, 1629—1645. |
| | *Cease Fire!*, 1900. | " | " | Transvaal War, Laing's Nek, Ingogo, 1881. |
| | *The Avenger of Blood*, 1895. | adv. | " | Arab story of intrigue. |
| | *The Golden Tooth*, 1901. | det. | " | |
| | *The Red Sultan*, 1893. | adv. | " | Morocco, 1789—92. |
| | **The Tyrants of Koolsim*, 1895. | " | 12—18 | Adventures of two schoolboys in search of an uncle, who is discovered as the sungod of the pigmies of Koolsim. |
| Henry Cockton (1807—53). | *Valentine Vox, the Ventriloquist*, 1840. | adv. | 15—18 | Screaming farce, sketches of life in London. |
| *"H. Collingwood," sea stories with a touch of romance. Common ingredients are: mutiny, pirates, shipwreck, open boat in mid-ocean, boy and girl on a lonely island, hidden treasure. | **The Castaways*, 1899. | sea st. | 12—18 | |
| | **The Congo Rovers*, 1885. | " | " | |
| | *The Doctor of the "Juliet"*, 1892. | " | " | |
| | *Log of the "Flying Fish"*, 1893. | " | " | |
| | *Log of a Privateersman*, 1896. | " | " | England during war with France, 1814—15. |
| | *A Pirate of the Caribbees*, 1898. | " | " | |
| | **The Pirate Slaver*, 1888. | " | " | |
| | **The Rover's Secret*, 1887. | " | " | |
| Wilkie Collins. | *The Moonstone*, 1868. | adv. | 16—18 | |
| | *The Woman in White*, 1860. | " | " | |
| "Ralph Connor," a Canadian. | *Glengarry Days*, 1902. | sch. | 15—18 | School life in Canada. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| *J. F. COOPER (1789—1851), an American, wrote about 30 novels of which the sea tales and the tales of frontier life are the best. His chief excellences are his descriptive power and, in some cases, his lifelike and vigorous characterisation. His novels take a high place as literature; they were not intended for young readers, though, as such, they enjoyed a wide popularity, which however is not so wide as it was. | *_The Leather-Stocking Tales:_ | | | These five romances, tales of adventure, descriptive of the life of Indians and huntsmen, narrate the careeer of the backwoodsman, Hawkeye. History does not play a prominent part, but the action takes place during the wars with the Hurons and French, 1750—1829. |
| | _The Deerslayer_, 1841. | adv. | 15—18 | |
| | _The Last of the Mohicans_, 1826. | " | " | |
| | _The Pathfinder_, 1840. | " | " | |
| | _The Pioneers_, 1823. | " | " | |
| | _The Prairie_, 1826. | " | " | |
| | _The Pilot_, 1823. | hist. r. | " | A nautical romance, narrating the exploits of the American rover, Paul Jones, during the American War of Independence, 1778. |
| | _The Spy_, 1821. | " | " | American War of Independence, Washington, 1780. |
| | _The Red Rover_, 1828. | sea st. | " | |
| J. S. CORBETT. | _A Business in Great Waters_, 1895. | hist. r. | 15—18 | French Revolution, Sussex smugglers and French conspirators, 1794. |
| | *_The Fall of Asgard_, 1886. | " | " | Norway in the days of the Olafs, who introduced Christianity into Norway, 1015—30. |
| | _For God and Gold_, 1887. | " | " | England under Elizabeth, Voyage to the Indies, 1572—73. |
| L. C. CORNFORD. | _Captain Jacobus_, 1897. | hist. r. | 12—18 | England and Holland during Commonwealth period, 1655. |

(To be continued.)

*Marburg.* H. SMITH.

# BERICHTE.

## DER XII. DEUTSCHE NEUPHILOLOGENTAG IN MÜNCHEN.

(4.—7. juni 1906.)

(Fortsetzung.)

*Prof. Schweitzer-Paris* überbringt den dank des französischen unterrichtsministers für die ihm zugegangene einladung, gedenkt der herzlichen aufnahme, die die französischen kollegen seit der leipziger tagung auf jedem neuphilologentage gefunden, und der begründung des *Bureau international*, durch das sich die französischen und deutschen kollegen noch ein bedeutendes stück näher gekommen seien, „jener kollegialen, herzlichen verbindung von männern, die an einem gemeinsamen werk arbeiten und in dem bewußtsein ihrer solidarität und zur förderung der gemeinsamen aufgabe einander brüderlich die hände reichen. Und seien wir versichert: je fester und enger wir uns miteinander verbinden, desto segensreicher werden wir auch wirken auf die jugend, deren erziehung und bildung uns anvertraut ist. Wir arbeiten an der zukunft und dürfen stolz sein auf diese unsere aufgabe, an der bildung neuer generationen zu arbeiten, in denen der geist des gegenseitigen vertrauens, der gegenseitigen liebe, des gegenseitigen wohlwollens herrscht, und ich darf zu meiner freude sagen, daß diese auffassung der neuphilologentage und unserer aufgabe nicht bloß meine eigene anschauung ist, sondern auch aller französischen kollegen und namentlich des ministers, in dessen namen ich die ehre habe zu sprechen."

*Staatsrat Fischer-Tiflis* begrüßt die versammlung herzlich im namen des russischen handelsministeriums und wünscht den besten erfolg. Er teilt mit, daß an den hunderten von russischen handelsrealschulen — die im allgemeinen den deutschen realschulen und oberrealschulen entsprechen — das deutsche obligatorischer lehrgegenstand mit genügend hoher stundenzahl sei, neben dem französischen, das gewöhnlich ein jahr später als das deutsche beginne. In den versammlungen der direktoren und in besonderen kommissionen würden dieselben fragen behandelt, wie sie auch die deutschen neuphilologentage beschäftigen. Redner wünscht, daß die russische

sprache in Deutschland bald eine weitergehende pflege als jetzt erfahren und an den größeren universitäten bald durch lektoren vertreten sein möge, denn „wir haben nachbarn nicht bloß nach westen, sondern auch nach osten."

*Prof. T. Becker-Wien* spricht für die österreichischen und wiener neuphilologen. „Wir fühlen uns mit Ihnen eins im ziele, im erfassen der aufgabe, eins im bewußtsein der schwierigkeiten, mit denen wir zu kämpfen haben, aber auch eins in der hoffnung auf den schließlichen erfolg."

*Studiendirektor dr. Hartung-Berlin* dankt im namen des königlich preußischen kriegsministeriums für die einladung, sich und die ihm unterstellten lehranstalten auf dem münchener tage vertreten zu lassen.

„Es liegt dieser einladung die anerkennung einer gewissen interessengemeinschaft zugrunde. Und in der tat haben die im ressort der königlich preußischen militärischen unterrichts- und erziehungsanstalten vereinigten institute von jeher ein besonders dringendes, auf der grundlage militärischer notwendigkeit beruhendes bedürfnis gehabt, den anforderungen des neusprachlichen unterrichts ihre besondere aufmerksamkeit zu widmen und den verbesserungsmöglichkeiten nachzugehen, die sich mit wachsender erfahrung und vertiefter erkenntnis ergeben.

Und dieses interesse ist kein rein theoretisches, kein rein rezeptives gewesen. Wenn einmal die zeit gekommen sein wird, die entwickelung des neusprachlichen unterrichts nach rückwärts gewendet zu überschauen und ihre geschichte abschließend zu schreiben, dann wird sich vielleicht herausstellen, daß gerade auf diesem gebiete hinter den stillen mauern der militärischen lehr- und bildungsanstalten mancher fortschritt zuerst erstrebt, manches unterrichtsproblem zuerst in angriff genommen, manches ideal zuerst zu verwirklichen gesucht worden ist, soweit es ideale zulassen und ermöglichen, tatsache und wirklichkeit zu werden."

Die militärischen lehranstalten und die ihnen vorgesetzte behörde hätten daher den neuphilologenversammlungen von jeher ihr besonderes interesse gewidmet als den etappen der weiteren entwickelung und des fortschritts und sähen auch den bevorstehenden verhandlungen erwartungsvoll entgegen. „Möchte auch diese tagung ein markstein sein auf der bahn dauernden, gesunden fortschrittes zum wohle der uns anvertrauten jugend und des gesamten vaterlandes in gegenwart und in zukunft!"

*Prof. Potel-Paris* übermittelt in französischer sprache herzliche grüße von der *Société française des Professeurs de langues vivantes.* Er begründet mit der weiteren entfernung, daß diesmal weniger französische kollegen anwesend seien als zum elften neuphilologentage in Köln, versichert aber, daß die ferngebliebenen die verhandlungen mit warmem interesse lesen würden.

„*Comment l'intérêt pour les débats institués ici pourrait-il faire défaut en France, puisqu'aux uns et aux autres, notre but est commun, notre tâche est commune?* . . .

*Il y a aujourd'hui dans tous les pays civilisés une question des langues vivantes. Cette question — nous avons entrepris de lui donner une solution, conforme à notre génie national. De votre côté vous êtes en train de résoudre le problème: le moment est excellent pour que nous nous mettions au travail ensemble.*«

*Geheimer regirungsrat dr. W. Münch-Berlin* begrüßt den neuphilologentag namens des preußischen kultusministeriums, dem er über die ergebnisse zu berichten haben wird. Das preußische kultusministerium habe immer mit großem interesse die neuphilologentagsverhandlungen verfolgt, und innerhalb des preußischen neuphilologischen lehrerstandes und an den hochschulen seien die fragen, um die es sich hier handelt, von jeher mit besonderer kraft aufgenommen worden.

„Ich meinerseits habe die freude gehabt, einer reihe von neuphilologentagen beiwohnen zu dürfen, die entwickelung beobachten zu können, und ich komme diesmal mit der hoffnung, daß namentlich eine große frage als die frage des gegenwärtigen augenblicks allgemein empfunden werden wird. Nachdem wir uns längere zeit über die methoden — die beste methode, die wahre methode — unterhalten haben, gestritten haben, ist nach und nach der gesichtspunkt aufgetaucht, daß die frage nach gewinnung tüchtiger lehrer das wichtigste sei, und jetzt steht es so, daß die ausbildung der lehrer auf den hochschulen weiterhin das wesentliche ist und uns beschäftigen wird. In bezug auf die methodik hat sich ergeben, daß eine reihe von verschiedenheiten zulässig sei, daß wir nicht *eine* methode vorgeschrieben haben wollen; aber das können und verstehen der lehrer — das ist das problem . . . Das möchte ich als die große aufgabe des augenblicks meinerseits bezeichnen, und ich glaube, auch in Berlin im kultusministerium gilt sie dafür: wie gewinnen wir die beste methode für die beste ausbildung der neusprachlichen lehrer? Die frage der methode innerhalb des schulunterrichtes tritt dahinter zurück.“

Schließlich versichert noch *prof. Reichel* im namen des bayerischen realschulmännervereins dessen besonderes interesse für die fortschritte der neueren philologie und überbringt die besten wünsche für einen der jugend und dem vaterlande fördersamen verlauf der bevorstehenden tagung.

Es tritt eine kurze pause ein. Nach dieser übernimmt auf vorschlag des ersten vorsitzenden die leitung der verhandlungen *prof. dr. Sachs.*

Das wort erhält

*Prof. dr. Schneegans-Würzburg* zu seinem vortrage über *Unsere ideale.*

Wir neuphilologen, so führt der redner aus, sind in Bayern noch wenig bekannt und werden deshalb leicht verkannt. Deshalb dürfte

es gut sein, bei solcher gelegenheit zu verkünden, was wir erstreben. Auch ist es wünschenswert, vor dem eintritt in die verhandlungen uns auf uns selbst zu besinnen, uns zu überlegen, ob wir unbeirrt unseren höchsten idealen nachstreben.

Von den anderen philologen trennt uns manches. Zuerst ein technisches element, das uns leicht in den ruf bringt, banausen zu sein. Wir streben nach vollständiger, mündlicher und schriftlicher beherrschung der fremden sprachen und können uns heutzutage nicht mit einem ungefähr begnügen.

Das ist zwar keine reine wissenschaft, aber ebensowenig wie die medizin die technik entbehren kann, ebensowenig kann die neuere philologie auf sie verzichten. Mit der naturwissenschaft verbindet uns auch das forschen nach der physiologischen entstehung der einzelnen laute. Auch die große bedeutung, die wir der historischen entwickelung der sprache, der linguistik, beilegen, zwingt uns, fächern unsere aufmerksamkeit zu schenken, auf welche die klassische philologie nicht zu achten braucht.

Freilich, wenn wir als philologen mit den klassikern wetteifern wollen, müssen wir außerdem wie diese das geschichtliche leben der modernen völker in seiner totalität zur anschauung zu bringen suchen. Die realien, die geschichte, die kunst, die wirtschaftliche entwickelung der nachbarländer müssten wir noch mehr betonen, als wir es tun. Nur auf diese weise können die neusprachlichen schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige allgemeinbildung übermitteln. Es genügt nicht, in die nachbar*sprachen* eingeweiht zu sein, auch die nachbar*völker* müssen wir von grund aus kennen.

Um aber ein so umfangreiches gebiet gründlich zu beherrschen, muß arbeitsteilung eintreten. Die obligatorische verbindung von französisch und englisch muß fallen. Vom neusprachler kann man nicht die technische, linguistische, litterarische und kulturhistorische gleichmäßige behandlung von zwei gebieten verlangen, die so verschieden sind wie französisch und englisch. Der altphilologe kann griechisch und latein, die eine einheitliche kultur darstellen, gleichmäßig beherrschen, um so mehr als die technische und linguistische seite, die bei den neusprachlern einen so hervorragenden platz einnimmt, für sie nicht existirt. Für den neuphilologen ist jene gleichmäßige beherrschung eine unmögliche zumutung an leibliche und geistige energie.

Für den staat ist es auch viel richtiger, an seinen schulen je einen vollkommenen „franzosen“ und „engländer“ zu haben, als etwa zwei mittelmäßige „frankoengländer“. Auch müssen wir professoren dafür sorge tragen, daß in unseren vorlesungen das kulturelle moment mehr in den vordergrund gerückt wird, als es vielfach der fall ist; wir dürfen uns nicht in kleinigkeiten verlieren, sondern müssen uns stets bewußt bleiben, daß wir die vergangenheit in sprache und litteratur weniger um ihrer selbst willen, als um des wertes ihrer historischen entwickelung lehren. Wie wir das kulturelle in nähere

verbindung mit dem litterarischen bringen könnten, lehrt uns Frankreich, das in seiner *Agrégé*-prüfung für das deutsche den größten wert darauf legt. Auch wir müssen vor allem trachten, „lehrer Frankreichs“ und „Englands“ heranzubilden. Auf diese weise allein können wir auch das höchste ideal der neueren philologie erreichen, mitzuarbeiten an der verständigung der modernen völker untereinander und der befestigung eines dauernden friedens unter ihnen, zum wohle der kultur und der menschheit. —

*Prof. dr. Breymann* regt in kurzen, aber von begeisterung für seinen lehrer getragenen worten die errichtung *eines denkmals für Friedrich Diez*, den altmeister der romanischen philologie, an. Sein vorschlag findet die einmütige, freudige zustimmung der versammlung. Der redner entwickelt über die art der ausführung keinen bestimmten plan; nach seiner meinung, die gleichfalls allseitig gebilligt wird, gilt es zunächst für den verband, etwa durch erhebung eines geringen beitrags von den mitgliedern, eine reihe von jahren mittel zu sammeln; sind diese bis zu einer ansehnlichen höhe gebracht, dann wird es zeit sein, sich über das nähere schlüssig zu werden.

Schließlich hält *prof. dr. W. Scheffler-Dresden* noch seinen vortrag über *Poesie und technik*. Er führt aus:

Die künstlerische und dichterische wertung der technik reicht zurück bis ins graue altertum; sie findet sich ebensowohl bei Homer wie in den volksepen Germaniens und Finlands. Auch Shakespeare, wie unsere klassiker Schiller und Goethe haben sie verherrlicht. Neues dichterisches leben sprießt, als der dampf der technik dienstbar wird. Die dichtungen eines Freiligrath, Neumann, v. Weber, v. Eyth, Woermann, Zola und Mark Twain berechtigen, mit Felix Zimmermann von einer „poesie des dampfes“ zu sprechen.

Mit der technik feiern dichter und künstler zugleich den fortschritt der menschheit auf geistigem wie auf sittlichem gebiete. Die verkehrsmittel der technik dienen der weltverständigung und damit dem frieden. Durch die technik ist jede art der arbeit geadelt. In kunst und dichtung spiegelt sich auch die soziale bewegung. Keiner hat sie treffender geschildert als Maurice Bouchor unter dem bilde der brücke. So geht durch poesie und kunst, befruchtet von der technik, ein neuer zug, und wenn früher technik und poesie, technik und kunst in widerstreit zu stehen schienen, heute klingen sie in harmonie zusammen.

Einer anregung von direktor Walter-Frankfurt folgend, trägt der redner den kollegen den wunsch vor, für die schule auch aus der poesie der technik stoffe zur lektüre zu wählen und die kunst zur erläuterung heranzuziehen. —

Mit dem vortrage ist eine ausstellung von bildern und skizzen verbunden, die die künstlerische verherrlichung der technik zeigen und zugleich der vertiefung des gesprochenen wortes dienen. —

Schluß der sitzung.

ZWEITE ALLGEMEINE SITZUNG.

*Dienstag, den 5. juni, nachmittags 4 uhr.*

*Prof. Martin* eröffnet die sitzung mit der mitteilung, daß die auf dem ursprünglichen programm stehenden vorträge von *dr. Uhlemayr* und *prof. dr. Förster* ausfallen werden, dafür aber ein vortrag von *prof. dr. Hartmann-München* eingefügt werden wird, der eine huldigung für den dichter Corneille darstellen soll.

*Prof. dr. Scheffler-Dresden* erläutert kurz im anschluß an die in der vormittagssitzung beschlossene errichtung eines Diezdenkmals das modell eines solchen, das von einem jungen dresdener künstler entworfen worden ist. Die wissenschaft ist angedeutet durch eine anzahl manuskripte, auf denen sich das bild von Diez abhebt, während den sockel als vertreter der romanischen poesie ein troubadour krönt. Als sinnbild der wissenschaft dient die eule, als das des rittertums das schwert. Der name Diez selbst ist umrankt von lorbeer und rosen. Der redner ist der ansicht, daß, wenn es etwa zu einem größeren denkmal nicht käme, die kleinplastik sich vielleicht dieses stoffes bemächtigen könnte.

Die reihe der vorträge, die, in ausführung eines vom letzten neuphilologentage gefaßten beschlusses, dem studienplan und der pädagogischen ausbildung der neuphilologen gewidmet sein sollen, eröffnet

*prof. dr. Sieper-München* mit seinem vortrage über *Studium und examen*. Er entwickelt darin folgenden gedankengang:

Die vorbildung unserer neuphilologen, ja der mitglieder des höheren lehrerstandes überhaupt, ist fast ausschließlich eine fachwissenschaftliche. Was ist diese fachwissenschaftliche vorbildung ihrem wesen nach, was bedeutet sie für den lehrer? Die intensive beschäftigung mit einem fache, die sichere beherrschung aller einschlägigen fragen gibt dem lehrer, wenn er andere in sein gebiet einführt, sicherheit, ruhe und klarheit, aber auch jene innere wärme, die jeden unterricht beleben soll. Die wissenschaftliche schulung bringt aber noch einen höheren gewinn. Sie edelt und weiht den menschen, bewahrt ihn vor geistiger bornirtheit, vor unfreiheit und banausentum. Doch kann die fachausbildung nicht alles geben. Zur ausbildung und entwickelung der besonderen gaben, die der erzieher braucht, vermag sie nichts zu tun.

Eine fachwissenschaftliche bildung in mehreren disziplinen ist weder notwendig, noch auch wünschenswert. Sie ist aber auch nicht möglich, da sie anforderungen stellt, zu denen die kraft eines menschen nicht ausreicht. Beim neuphilologen ist die wissenschaftliche schulung auf mehreren gebieten, also im französischen und englischen, um so weniger angängig, weil hier zum wissen noch das können, die praktische beherrschung der sprachen hinzutritt. Zwei sprachen gleichzeitig so

zu beherrschen, wie es der moderne unterrichtsbetrieb an höheren schulen verlangt, ist nach normalen voraussetzungen eine unmögliche arbeitsleistung. Trotzdem ist das fachlehrersystem nicht wünschenswert. Die natürliche ergänzung seiner lehrbefähigung findet der anglist in der deutschen philologie, der romanist im lateinischen. Der begriff der französischen und englischen philologie ist im weitesten sinne als romanische oder germanische kulturgemeinschaft zu fassen. Daß uns das studium der neueren philologie wirklich in die kultur der fremden völker einführe, ist unerläßliche forderung; mehr als bisher müssen die geschichte, die kunst, das soziale, ökonomische und politische leben derjenigen nationen, deren sprache uns beschäftigt, zur anschauung gebracht werden; nur dadurch können auch einem gegenseitigen besseren verständnis der nationen die wege geebnet und ihre kräfte zu gemeinsamen großen kulturaufgaben vereinigt werden.

Mit der beschränkung des fachwissenschaftlichen studiums auf *eine* sprache und kultur würde ein großes maß der jetzt zur bewältigung des allzu großen wissensstoffes einseitig verbrauchten kraft frei; sie würde einer lebhafteren teilnahme an den wissenschaftlichen übungen, d. h. einer größeren selbstbetätigung der studirenden zugute kommen, aber auch auf die erweiterung und vertiefung der allgemeinen bildung verwendet werden müssen. Der lehrer an mittelschulen sollte ein moderner mensch im besten sinne des wortes sein, den mannigfachen erscheinungen des täglichen lebens nicht gleichgültig gegenüberstehen, sondern sie richtig aufzufassen und zu werten vermögen; nur so kann er seinen schülern ein freund und führer sein.

Aber auch die beste fachwissenschaftliche und allgemeine bildung genügt für den lehrer an höheren mittelschulen nicht. Er bedarf unter allen umständen auch einer besonderen psychologisch-pädagogischen vorbildung für sein amt. Diese ist auf wissenschaftlicher grundlage aufzubauen, aber erst nach vollendung der fachwissenschaftlichen ausbildung zu betreiben. Die errichtung von lehrstühlen für sogenannte gymnasialpädagogik erscheint nutzlos; was den kandidaten nottut, sind studium der wissenschaftlichen psychologie, der geschichte der pädagogik und in verbindung damit praktische, methodisch fortschreitende übungen unter leitung wissenschaftlich und praktisch bewährter männer.

Für die diskussion legt redner folgende leitsätze vor:

1. Die neuphilologen werden auf der universität allzu einseitig durch ihre fachstudien in anspruch genommen; ihre freiere, allgemeine, geistige ausbildung leidet darunter.
2. Was das fachstudium selbst anbetrifft, so wird allzuviel gewicht auf das rein stoffliche, gedächtnismäßige gelegt. Bei dem einseitigen intellektualen materialismus kommt die formale ausbildung der geistigen kräfte nicht zu ihrem recht.
3. Die fachwissenschaftliche ausbildung sollte nur in *einer* philologischen disziplin betrieben werden, also sich entweder auf

das französische oder das englische beschränken. Bei dieser beschränkung wäre allerdings der begriff „französische oder englische philologie" im weitesten sinne als romanische oder germanische kulturgemeinschaft zu fassen.

4. Würde die fachwissenschaftliche ausbildung weniger gedächtnismäßig betrieben und das formale prinzip stärker betont werden, so wäre für die studirenden die möglichkeit gegeben, sich in stärkerem maße an den wissenschaftlichen übungen zu beteiligen. Diese beteiligung wäre sowohl im interesse der vorbereitung für die systematischen vorlesungen als auch um der selbstbetätigung der studirenden willen dringend zu wünschen.
5. Auch die jetzt bestehenden prüfungsordnungen wären zu revidiren. Der wissensstoff müßte beschränkt werden; auf urteilskraft, darstellungsgabe, auffassungsvermögen und geschmacksentwickelung müßte erhöhtes gewicht gelegt werden. Der rein mechanische betrieb der examina müßte umgeändert werden. Ein freierer gedankenaustausch zwischen examinator und prüflingen müßte möglich sein. —

Darauf führt *prof. dr. Viëtor* seine thesen über einen studienplan — die er, wie prof. Sieper die seinigen, mehr als leitsätze für die diskussion betrachtet wissen will — in kurzen worten ein. Den anlaß dazu hat eine anmerkung zur preußischen prüfungsordnung gegeben: der erlaß eines studienplans bleibt vorbehalten. Da dem vernehmen nach eine neue prüfungsordnung in aussicht steht, so ist es möglich, daß auch die frage des studienplans dabei gelöst wird, und um in diesem punkte dem neuphilologenverbande vielleicht noch einen einfluß zu sichern, hat redner vor zwei jahren in Köln die frage angeregt.

Die thesen lauten:

1. Ein fester studienplan liefe der akademischen lehr- und lernfreiheit zuwider und wäre bei der jetzigen einrichtung unserer schulen und universitäten auch nicht durchzuführen. Grundsätzliche ratschläge für die aufstellung individueller studienpläne werden hiervon nicht berührt.
2. Sprache, litteratur und realien aller perioden sind gründlich, in geschichtlichem zusammenhang zu studiren, wobei wenigstens der künftige praktische lehrer das hauptgewicht auf die neuere periode zu legen hat.
3. Die berechtigung zur teilnahme an den übungen des proseminars resp. seminars, wenn auch zunächst nur als hörer, ist sobald wie möglich zu erstreben und während der ganzen folgenden studienzeit tunlichst auszunutzen.
4. Neben den streng philologischen studien müssen die praktischen vom ersten semester an hergehen und dürfen ohne zwingende gründe in keinem semester unterbrochen werden.

5. Von einführungsvorlesungen abgesehen, ist die unmittelbare beschäftigung mit der gesprochenen sprache vorauszuschicken, in allen zweifelsfällen aber der rat des dozenten einzuholen.
6. Die gelegenheit zur belehrung durch vorlesungen über einschlägige realien (wie geographie, geschichte, kunst, handel usw. von Frankreich und England) ist nicht zu verabsäumen.
7. Ein studienaufenthalt im ausland ist zu empfehlen und wird am besten in die mittleren semester verlegt. —

Als dritter spricht *direktor Dörr-Frankfurt* über *Die pädagogische ausbildung der neuphilologen.*

Nach einem mit speziellen angaben belegten hinweis auf die große verschiedenheit der praktischen ausbildung der neuphilologen und der dafür bestehenden bestimmungen in den einzelnen staaten weist der redner nach, daß der neuphilologe wie jeder andere lehrer außer der fach- auch eine pädagogische ausbildung haben muß. Seine gedanken darüber, wie sich beide zueinander verhalten und wie die pädagogische vorbereitung am besten zu geschehen hätte, faßt er in nachstehende thesen zusammen:

1. Die studienzeit des neuphilologen, für die mindestens acht semester erforderlich sind, ist durchaus dem *fachstudium* vorbehalten. Für jeden, der sprachwissenschaft studirt, gehört hierzu auch philosophie, insbesondere *psychologie.*
2. Im staatsexamen wird der kandidat nur in seinen studienfächern und philosophie, bzw. psychologie geprüft. Die prüfung in den *allgemeinen fächern* fällt weg.
3. Der hauptprüfung folgt eine *praktische vorbereitungszeit* von am besten zwei jahren.
4. Das erste (seminar-)jahr verbringt der kandidat an einer höheren schule, deren direktor pädagogischen fragen besonderes interesse entgegenbringt und an der fachlehrer tätig sind, die in theorie und praxis die methodik beherrschen. Eventuell kann eine besondere fachschule diesem zwecke dienen.
5. Es ist empfehlenswert, daß die seminare sich an orten befinden, in welchen dem kandidaten gelegenheit geboten ist, einerseits den betrieb von schulen verschiedener art kennen zu lernen, andererseits auch noch teilzunehmen an studien und übungen in pädagogik, experimenteller psychologie usw., damit seine *praktische* und *theoretische* ausbildung möglichst gründlich und umfassend ist.

   Es ist erwünscht, daß die seminaranstalt und diese wissenschaftlichen institute fühlung miteinander haben.
6. Der kandidat soll möglichst bald auch selbst unterrichten, damit er von vornherein theorie und praxis aneinander messen lernt.

7. Die theoretische ausbildung durch direktor und fachlehrer gilt in erster linie der einführung in die verhältnisse und probleme des heutigen schullebens und in die methodik des faches.
8. Etwa hervortretende mängel in seiner fachlichen ausbildung sucht der kandidat privatim zu beseitigen. Direktor und fachlehrer sind ihm dabei behilflich.
9. Die ausarbeitungen und vorträge, sowie die schlußarbeit des kandidaten sind so zu gestalten, daß sie als ersatz für den bisher geforderten nachweis in allgemeiner bildung und pädagogik betrachtet werden können.
10. Zu schluß des seminarjahres berichtet der direktor (unter benutzung der gutachten der fachlehrer und eventuell der nachweise, die der kandidat über seine studien und arbeiten in pädagogik usw. beibringt) an die vorgesetzte behörde.
    Eine zweite prüfung erscheint nicht erforderlich.
11. Ein zweites vorbereitungsjahr ist so zu teilen, daß eine hälfte, am besten die erste, im auslande verbracht wird. Dort hat der kandidat auch das schulwesen zu studiren. Eine tätigkeit als „assistant" usw. ist zu empfehlen.
12. Während der anderen hälfte des probejahres wird er einer schule überwiesen, an der er in seinen fächern unterrichtet, und zwar möglichst zusammenhängend und dauernd, wobei ihm die fachlehrer sowie der direktor zur seite stehen. Er soll zugleich auch wo möglich, wenigstens zeitweilig, die pflichten eines klassenlehrers usw. erfüllen.
13. Nach ablauf dieser zeit berichtet wieder der direktor unter anhörung der fachlehrer mit benutzung der nachweise, die der kandidat über seine auslandsstudien beigebracht hat, an die vorgesetzte behörde.
14. Hat sich der kandidat bewährt, so erhält er nun das zeugnis der anstellungsfähigkeit.

Der vorsitzende, *prof. Martin*, spricht den rednern, deren vorträge schon von der versammlung mit großem beifall aufgenommen worden waren, herzlichen dank aus und eröffnet zunächst die generaldiskussion.

*Geh. reg.-rat dr. Münch* kann zu seinem — und der versammlung — großen bedauern auf die wichtigen punkte, die in den vorträgen berührt worden sind, nur kurz eingehen.

Den gedanken, studienpläne aufzustellen, hält er für so übel nicht. Alle studirten, die man spricht, sagen: heute sehe ich ein, wie ich hätte studiren müssen. Die studienpläne sollen natürlich nicht vorschrift werden, sondern sollen eine gewisse direktive geben, welchen gang der studirende einhalten soll.

Erstaunlich ist ja der eifer, mit dem die studenten der neueren sprachen in ihr fach hineingehen. Sie belegen unendlich viel zu gleicher zeit, was sie nicht durchführen können. Redner hofft, daß die studienpläne noch kommen werden, wenn sie auch zunächst bei den akademischen dozenten viel widerstand gefunden haben.

Die vorstellungen, die man in einem großen teile Deutschlands hegt und nährt — und auch aus dem Dörrschen vortrage habe eine solche auffassung herausgeklungen —, daß in Preußen die zentralisirung zu stark sei und die persönlichkeit unterdrückt werde, sind absolut falsch. Im preußischen kultusministerium herrscht die größte weitherzigkeit, die man sich denken kann.

Was die formulirung der preußischen prüfungsordnung betrifft, so erklärt redner, diese seinerzeit selbst aufgestellt zu haben, und er würde sie auch jetzt genau so aufrecht erhalten. An dem wortlaut liegt es nicht, wenn schlecht examinirt wird. „Ein dozent, der selbst auf der höhe steht, wird doch nicht das trockene wissen verlangen. Ich habe hunderte von prüfungen mitgemacht und habe nicht gefunden, daß man wegen gedächtnisfehler durchfällt; wegen urteilslosigkeit fällt man durch. Das examiniren ist viel schwerer, als man denkt, schwerer sogar als geprüft werden. Der zweck der formulirung der prüfungsordnung ist übrigens doch auch zugleich der, den jungen leuten richtlinien zu geben; sie sollen nicht vergessen, auf den verschiedenen bahnen des wissens und könnens sich zu bewegen. Es mag bei manchen professoren so sein, daß sie die prüfungsordnung falsch handhaben, aber ich muß durchaus widersprechen, daß das die regel sei, besonders in Preußen."

Die allgemeine prüfung wird allerdings leider von manchen mitgliedern der prüfungskommissionen so behandelt, daß es einzelne fächer werden. Die idee ist es aber nicht; die idee ist, daß in dem kleinen kreis von fächern festgestellt werden soll, welches maß allgemeiner bildung der junge mann hat.

Der vorschlag von Borbein, französisch und englisch zu trennen, ist heute wieder aufgelebt. „Ich bin nicht endgültig der ansicht, daß man die fächer so durchaus trennen soll. Gewiß ist höchste ausbildung und dauernde tüchtigkeit in einem fache zu erstreben, aber immerhin liegt es doch noch am nächsten von allem, daß man zu einer lebenden sprache eine andere dazu nimmt. Die innere disposition bei französisch und englisch ist viel gleichartiger als bei französisch und latein. Wenn ich einmal einen fachmann kennen lernte, der das französische ausgezeichnet aussprach und sprach, und zu ihm ins englische kam, so sprach er auch das englische ausgezeichnet, und umgekehrt: der stümper im französischen war auch ein stümper im englischen. Ich möchte also die einheit der einen sprache nicht durchaus begünstigen, nicht zur festen norm machen: freiheit ist hier wünschenswert."

Viele der von Sieper und Dörr gemachten vorschläge sind so einschneidend, die sachen, um die es sich handelt, sind so komplizirt, daß eine große versammlung gar nicht im stande ist, sie zu erledigen; das ist eine wesentlich persönliche aufgabe. Redner schlägt vor, den gegenstand wieder auf die tagesordnung des nächsten neuphilologentages zu setzen, und zwar aus der großen menge von punkten einige spezielle herauszugreifen.

*Prof. dr. Stengel:* Der theoretische unterricht auf der universität verdient wohl nicht den vorwurf, der ihm in dem ersten vortrage gemacht worden ist. Es gibt, wie unter den lehrern an den mittelschulen, auch unter den lehrern an den universitäten solche, die es können, und solche, die es nicht können. Im großen und ganzen aber sollte derjenige, der eine wissenschaft bis zu einem gewissen grade beherrscht, doch auch eine bestimmte persönlichkeit darstellen und bis zu einem gewissen grade auch das geschick besitzen, vorbildlich den studirenden gegenüber den stoff so darzulegen, wie er wünscht, daß sie es, mit einer gewissen umbildung, später den schülern gegenüber tun sollen. Das gilt nicht nur für die vorlesungen, sondern noch weit mehr für die übungen.

Der vorwurf, der den studirenden gemacht worden ist, daß sie für seminarübungen, in denen sie zum selbständigen denken und arbeiten herangezogen werden, kein rechtes interesse an den tag legten, ist unbegründet. Nach des redners erfahrungen, die ihm von anderen seiten bestätigt wurden, sind die studenten gerade bei den seminarübungen außerordentlich eifrig. Freilich dürfen die übungen nicht dermaßen steif und öde sein, daß die teilnehmer geradezu hinausgetrieben werden.

Man darf auch bei all den fragen, die hier behandelt werden, die historische entwickelung unseres faches nicht außer acht lassen. „Wir sind eine junge wissenschaft, und Rom ist nicht an einem tage erbaut. Wir müssen auch für die zukunft noch etwas übrig lassen, und wie wir unsererseits etwas gelernt haben im laufe der jahre, wo wir tätig gewesen sind, so wird es ja wohl in den späteren generationen auch gehen. Immerhin ist das, was in der neueren philologie in den paar dezennien, seit es überhaupt eine gibt, geleistet worden ist, doch schon etwas recht erkleckliches. Und darum möchte ich sagen: ein klein bißchen geduld mit unserer generation. Alles auf einmal läßt sich nicht machen. Die arbeitskraft des einzelnen reicht auch nicht zu. Das bestreben derjenigen, die ihren schwerpunkt gerade in den mittelalterlichen studien gefunden haben, auch die neueren perioden in derselben gründlichen wissenschaftlichen weise zu betreiben, dieses bestreben ist immer vorhanden gewesen, es hat nur keine rechte gegenliebe gefunden. Woran hat es gefehlt? Hauptsächlich an den persönlichkeiten. Es kommt nicht darauf an, daß mit einem schlage etwa seitens der regirung wieder so und so viele professuren errichtet

werden, sondern daß sich zunächst die persönlichkeiten finden, die geeignet sind, diese professuren nachher wirklich auszufüllen und im rechten sinne zu handhaben. Und dann kommt es darauf an, daß für diese professuren auch noch die nötigen hilfsmittel geschaffen werden. Schauen Sie sich doch einmal auf unseren universitätsbibliotheken um, wie es da mit der neueren litteratur aussieht! So kommen wir also immer wieder auf alle möglichen schwierigkeiten. Und darum: ein klein wenig geduld!"

*Prof. dr. Glauser-Wien* führt Dörr gegenüber aus, daß in Österreich vom ministerium und von den landesschulräten nichts versäumt wird, um dem mangel an neuphilologen abzuhelfen und sie weiterzubilden. Es werden acht semester studium vorausgesetzt; bei den prüfungen wird nur französisch und deutsch oder englisch und deutsch verlangt, und die kandidaten haben sogar die möglichkeit, die prüfung in diesen zwei fächern mit einjährigem zwischenraum abzulegen; realschulabiturienten sind zu diesen prüfungen an der universität zugelassen; für die behandlung pädagogischer fragen besteht unter den studirenden das größte interesse.

*Prof. dr. Wendt-Hamburg* erinnert daran, daß prof. Stengel schon auf dem hamburger neuphilologentage 1896 in all diesen fragen zur geduld gemahnt hat; um so mehr freut es ihn, daß heute von seiten der universität, durch die ausführungen von prof. Schneegans sowohl wie von prof. Sieper, klar geworden ist, daß das, was 1896 verlangt wurde, ein bedürfnis ist, das auch von der hochschule empfunden wird, daß eine von den praktischen schulmännern längst erhobene forderung jetzt von seiten der universität mit großer einmütigkeit als berechtigt anerkannt wird.

Daß die von den beiden genannten rednern im weiten fernblick gemachten vorschläge all den vertretern der anglistischen und romanistischen wissenschaft gelten sollen, ist nicht zu verlangen. Die philologen, wie sie jetzt sind, sind einmal dafür angestellt, die historische betrachtung der sprache mit den studirenden zu treiben. Aber vergessen dürfen die dozenten darum doch nicht, daß sie führer der jungen leute sein sollen nicht nur auf dem gebiete historischer sprachforschung, sondern des ganzen gewaltigen kulturlebens Frankreichs und Englands. Können sie das nicht leisten, dann sollen sie die anderen fakultäten und ihre kollegen heranziehen und ihre studenten bei diesen etwa über englische geschichte oder englische kunst hören lassen. An jeder größeren universität gibt es vertreter solcher fächer, die für die studenten der neueren sprachen mit vorteil herangezogen werden können.

Den seminarien fällt für die ausbildung der studirenden ein wichtiger anteil zu, denn im seminar ist die brücke geschlagen zu einem persönlichen verkehr mit den jungen leuten. Sie müssen alle ins seminar eintreten; die ausbildung muß konzentrirt sein in der seminaristischen tätigkeit.

Was die trennung von französisch und englisch anlangt, so wird es in der praxis darauf hinausgehen, daß man in der prüfung das eine der beiden fächer besonders betonen wird, eine vollständige teilung in dem sinne, wie Borbein sie wollte, wird unausführbar sein. Es läge darin sogar wieder eine große gefahr; die dozenten würden dann aus den jungen leuten erst recht einseitig wissenschaftlich ausgebildete anglisten oder romanisten machen.

*Prof. dr. Varnhagen-Erlangen* stellt richtig, daß der lehrauftrag der romanisten und anglisten auf englische und romanische philologie laute, also sprachgeschichte und litteraturgeschichte umfasse. Es werde über litteraturgeschichte tatsächlich auch in immer steigendem maße gelesen.

*Prof. dr. Stengel* betont noch einmal, daß man von der älteren generation der professoren nicht erwarten könne, daß sie den gestellten forderungen alle oder in jedem punkte entgegenkommen; die jüngere tut das schon in weiterem umfange. Übrigens werde doch auch von den älteren in den seminarien, in bezug auf sachinterpretation usw., anerkennenswertes geleistet.

„Diese forderungen sind absolut nicht neu. Wir verlangen das als ideal schon längst, aber wir haben uns beschränkt und mußten uns beschränken, weil vorläufig noch gar nichts da war. Wer alles auf einmal beginnt, der erreicht nichts."

*Direktor Dörr* bemerkt prof. Glauser gegenüber, daß seine informationen über Österreich aus der allerletzten zeit stammen und ihm von universitätsprofessoren wohl sämtlicher universitäten zugegangen sind. Es ist möglich, daß anderswo bessere verhältnisse existiren können als da, wo sich die gewährsmänner besonders beklagt haben; aber das bleibt bestehen: die jungen leute gehen dort zum teil ohne kenntnis des französischen und englischen ins studium hinein und müssen sehr früh wieder unterrichten, weil mangel an lehrern herrscht. Geheimrat Münch gegenüber gibt redner gern zu, daß in bezug auf examenvorschriften in Preußen tatsächlich größere freiheit herrscht als in Bayern, in gewissen süddeutschen staaten und in Österreich. „Dessen wollen wir uns freuen und uns auch freuen, daß die studienordnung einstweilen noch nicht da ist. Aber dringend zu wünschen wäre, daß der neuphilologentag etwas derartiges empfehlen wollte. Damit würde vielleicht den jüngeren studenten eine recht wertvolle hilfe geboten. Wir wollen soviel freiheit, als möglich ist, aber auch soviel guten rat, als möglich ist, den jungen leuten mitgeben; wir wollen sie möglichst gut vorbereitet zur hochschule schicken und möglichst gut für das lehramt vorbereitet entlassen. Dann haben wir, was wir brauchen."

*Oberlehrer dr. Bohm-Bremen:* Ein urteil, wie man es jetzt in der allgemeinen prüfung im deutschen, in geschichte und religion zu gewinnen sucht, ob nämlich der student sich eine eigene ansicht über

fragen gebildet hat, die zur allgemeinen bildung gehören, ließe sich heute auch auf dem gebiete unserer spezialwissenschaften gewinnen. Die allgemeine bildung sollte durch ein abschlußexamen nachgewiesen sein. Die von prof. Stengel geäußerte meinung, daß der spätere lehrer in angemessen erteiltem universitätsunterricht und gut geleiteten seminarübungen ein vorbild für seinen unterricht habe, kann nur mit beschränkung gelten. Zu der hochachtung vor der tüchtigkeit des lehrers, die Stengel zu einem gedeihlichen unterrichte hauptsächlich für notwendig erklärte, müssen für den schulunterricht eine ganze reihe von dingen hinzukommen, die wir uns wirklich planmäßig angeeignet haben müssen.

Gewisse übungen müßten in jedem seminar getrieben werden, z. b. für anglisten übungen im angelsächsischen und mittelenglischen; solche dinge müssen ja doch die grundlage sein. Wenn die dozenten zu sehr überlastet sind, um alles, was nötig ist, zu bieten, so müßten eventuell lehrer von höheren unterrichtsanstalten zu derartigen übungen mit herangezogen werden.

*Prof. dr. Hoops-Heidelberg* bemerkt darauf, daß er in jedem semester angelsächsische und mittelenglische übungen abhält. Überhaupt finden derartige übungen auch außerhalb der seminare wohl an allen süddeutschen universitäten statt. Es ist das ein punkt, wo die norddeutschen universitäten sich von den süddeutschen etwas aneignen könnten. Ein studienplan wäre sehr wünschenswert, gleichviel, ob vom neuphilologentage aufgestellt oder von der regirung. Aber alle studienpläne werden an der tatsache der freizügigkeit scheitern; sie werden sich praktisch niemals durchführen lassen, da nicht in jedem semester alle vorlesungen an allen universitäten gehalten werden können.

Was prof. Wendt wünscht, daß andere fakultäten zu vorlesungen über realien mit herangezogen werden, das geschieht in Heidelberg ebenfalls; es werden dort jetzt vorlesungen gehalten über englische, französische, amerikanische geschichte, amerikanische litteraturgeschichte usw. — aber die neuphilologen besuchen sie nicht; was sie für die prüfung zu brauchen meinen, lernen sie in der regel aus den lehrbüchern.

Eine bessere pädagogische vorbildung der lehrer an höheren schulen erscheint sehr nötig. Darin haben die volksschullehrer außerordentlich viel voraus. Der unterricht, den der neuphilologe zu geben hat, ist keine kleinigkeit. Mit dem, was er von der universität mitbringt, kann er unterrichtlich fast gar nichts anfangen; da will noch viel gelernt sein. Redner hält es mit direktor Dörr für gut, daß der angehende lehrer schon nach den ersten vierzehn tagen praktisch in den unterricht eintritt und nebenher theoretische studien treibt. Wichtig ist vor allem auch, daß er sich nicht bloß verläßt auf sein eigenes experimentiren. Damit verliert er viel zeit und mühe, die er anders

besser verwenden könnte; es ist auch eine versündigung an den kindern. Man kann sehr viel lernen durch gute anleitung, und das sollte im ersten praktischen jahre geschehen. —

Die generaldiskussion über die leitsätze wird geschlossen; es wird in die spezialberatung eingetreten.

*Prof. Sieper* und *direktor Dörr* erklären, auf ihre leitsätze kein so großes gewicht zu legen, um eine besprechung jedes einzelnen punktes oder eine schlußabstimmung darüber zu wünschen. *Prof. Sieper* ist mit der aufnahme zufrieden, die seine ausführungen im allgemeinen gefunden haben. Die bedenken, die erhoben werden können, sind ihm auch selbst gekommen; die kürze der für den vortrag zur verfügung stehenden zeit hat ihm aber nicht erlaubt, näher darauf einzugehen.

Der vorsitzende *prof. Martin* hält wenigstens eine einigung über die Siepersche these 3 — fachwissenschaftliche ausbildung nur im französischen und englischen — für erwünscht.

*Prof. dr. Stengel* widerspricht einer abstimmung darüber. Es lassen sich soviel bedenken gegen die trennung geltend machen, sind teilweise auch schon geltend gemacht worden, daß nichts übereilt werden darf. „Auch hier müssen wir ein wenig geduld haben."

*Prof. dr. Varnhagen* hält den fünften punkt für den wichtigsten. Von einer verwirklichung dieser forderung fürchtet er eine außerordentliche verflachung des studiums. Der schwerfälligere, aber intelligentere und gediegenere junge mann werde hinter dem oberflächlichen, aber redegewandten zurücktreten.

*Dr. Herzog-Wien* erklärt, daß sich die trennung von französisch und englisch in Österreich aufs beste bewährt hat; es wird eine fremdsprache mit deutsch zusammengenommen, die andere fremdsprache aber nicht ganz vernachlässigt, sondern als nebenfach behandelt.

*Geheimrat dr. Münch* findet in den Sieperschen sätzen einiges was er nicht für berechtigt hält. Daß die fachwissenschaftliche ausbildung gedächtnismäßig betrieben, und daß dementsprechend auch geprüft wird, kann er nicht zugeben. Die tendenz der prüfungsordnung ist eine andere.

*Prof. dr. K. Meier-Dresden* hat sich schon auf der versammlung deutscher philologen und schulmänner in Straßburg und kürzlich in den *N. Spr.* gegen die trennung in ein deutsch-englisches und ein lateinisch-französisches studiengebiet ausgesprochen und muß sich erneut dagegen erklären. Er würde in einer solchen bestimmung eine beschränkung der persönlichen lernfreiheit finden.

*Prof. Kühn-Wiesbaden* schlägt vor, den neuzuwählenden vorstand zu beauftragen, die erörterung der in den thesen von prof. Sieper und direktor Dörr angeregten fragen für den nächsten neuphilologentag vorzubereiten, eventuell eine kommission mit der bearbeitung der fragen zu beauftragen, damit dann eine entscheidung getroffen werden kann. Es sei einerseits nicht gut, die sache übers knie zu brechen

andererseits möchten auch so wertvolle vorschläge, wie die von direktor Dörr über eine bessere vorbereitung der jungen neuphilologen für ihren beruf, nicht unter den tisch fallen.

*Geheimrat dr. Münch* spricht den vortragenden für die anregungen, die sie geboten, herzlichen dank aus und schließt sich im übrigen den vorschlägen prof. Kühns an.

*Prof. dr. Wendt* bringt den ergänzungsantrag ein, daß die durch eine persönliche zusammenkunft der kommission erwachsenden kosten auf die verbandskasse übernommen werden.

*Prof. dr. Stengel* stellt das weitere amendement, daß die kommission auch bloß einzelne punkte aus den fragen herausgreifen und die übrigen eventuell aus eigener erwägung fallen lassen kann.

*Prof. dr. Rosenbauer-Lohr* endlich wünscht die bestimmung in den antrag aufgenommen zu sehen, daß die kommission ihre arbeit so zeitig zu beenden hat, daß sich die neuphilologischen vereine vor dem nächsten neuphilologentage noch damit befassen können.

Mit diesen zusätzen wird der Kühnsche antrag mit großer mehrheit angenommen.

Es folgt die beratung der Viëtorschen thesen.

*Prof. dr. Viëtor* spricht den wunsch aus, daß die beschlußfassung über seine thesen nicht vertagt werden möge, da sie schon in Köln vertagt worden sei; lieber möchten sie abgelehnt werden. Übrigens seien die thesen einerseits so allgemein gehalten, daß sie wenig widerspruch erfahren dürften, und andererseits von so praktischem interesse, daß eine ablehnung oder vertagung zu bedauern wäre. These 3 — empfehlung der möglichst frühzeitigen teilnahme an den seminarübungen — erscheint ihm als die wichtigste. In die klage, daß die seminare von den studenten nicht genügend benutzt würden, kann er nicht einstimmen; im gegenteil ist der zudrang zu seinem englischen seminar in Marburg außerordentlich stark. Es wäre erwünscht, daß der neuphilologentag dieses interesse der studirenden für die seminarübungen stärkte und begünstigte.

*Prof. dr. Schröer-Köln* bestätigt, daß Viëtors thesen schon einmal vertagt worden sind. Eine sofortige entscheidung ist schon darum möglich, weil sie außerordentlich weit gefaßt sind.

Auch *prof. dr. Hoops-Heidelberg* empfiehlt ihre annahme, nur möchte er die zweite hälfte der these 7 gestrichen sehen; die zeit des aufenthaltes im auslande werde von persönlichen erwägungen abhängen; ein zwang könne da nicht ausgeübt werden.

*Prof. Viëtor* ist mit der streichung des passus einverstanden, und mit dieser veränderung werden dann die thesen einstimmig angenommen.

Die sitzung wird geschlossen.

(Fortsetzung folgt.)

*Dresden.* E. Ahnert.

# BESPRECHUNGEN.

O. JESPERSEN, *Lehrbuch der phonetik.* Autorisirte übersetzung von HERMANN DAVIDSEN. Mit zwei tafeln. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1904. IV und 255 s. Geh. m. 5,—, geb. m. 5,60.

In dem *Lehrbuch der phonetik* werden die sprachlichen erscheinungen im einzelnen nach den grundsätzen behandelt, die in den kapiteln 4 und 5 der *Phonet. grundfr.* entwickelt sind. Die ausführlichste darstellung finden die drei europäischen hauptsprachen (deutsch, englisch, französisch), die vielseitige phonetische erfahrung des verfassers kommt aber in nicht wenigen interessanten ausführungen über lautverhältnisse auch anderer sprachen zum ausdruck. Daß die muttersprache des verfassers dabei besonders häufig berücksichtigung findet, ist schon im hinblick auf die entstehung des werkes natürlich und bei den interessanten erscheinungen, die die dänische sprache bietet, dankbar zu begrüßen.

Die darstellung zerfällt in vier hauptteile. Der erste, *Analyse* betitelt, behandelt die stellungen und bewegungen, die jedes einzelne sprachorgan für sich ausführt. Ein laut ist immer etwas zusammengesetztes, daher denn auch der teil, der die laute im einzelnen behandelt, *Synthese* betitelt ist. Diese anordnung führt den übelstand mit sich, daß dieselben dinge oft zweimal, in der analyse und in der synthese, behandelt werden. Dem hätte, meine ich, aus dem wege gegangen werden können, wenn in der analyse nur die verschiedenen artikulations*möglichkeiten* behandelt worden wären. Das konnte aber wohl nicht zu dem realistischen sinne J.s passen, dem es nicht auf eine darstellung von möglichkeiten, sondern wirklichkeiten ankommt. Der dritte hauptteil, die *Kombinationslehre*, handelt von der folge der einzellaute nacheinander in der zeit, von assimilationen und verwandten erscheinungen, von der lautdauer, der silbe, vom druck und vom ton. Im vierten hauptteil schließlich, der *Nationalen systematik*, wird eine charakteristik der drei hauptsprachen als gesamtheiten versucht.

Bei der fülle von einzelerscheinungen, die in diesem buche zur behandlung kommen, müssen sich füglich punkte finden, wo man mit den beobachtungen des verfassers, mit der deutung und formulirung gewisser erscheinungen nicht einverstanden sein kann. Wenn ich im folgenden eine reihe von bemerkungen zu einzelnen stellen gebe, so brauche ich nicht besonders zu erwähnen, daß ich den gesamtwert des buches dadurch nicht herabgesetzt zu sehen wünsche. — S. 21. Bei [i, e, ɛ] bilden die lippen eine spaltförmige öffnung, die eine ganze reihe von zähnen zu sehen erlaubt; „die ausströmende luft

passirt also die lippen bis hinein in die mundwinkel" — das ist doch höchstens beim [ɛ] der fall, beim [e] schon und ganz deutlich beim [i] ist dagegen der luftstrom auf einen dünnen strahl verengt, der in der mittellinie des mundes zwischen den zahnreihen hervordringt. — S. 30. Der ausdruck „oberzahnlaute" für das bisher übliche „alveolare laute" ist unglücklich gewählt. Man muß dabei an laute denken, die gegen die oberzähne gebildet werden. „Zahndammlaute" möchte ich vorschlagen. — S. 32. Die interjektion *ptoi* mit verschluß zwischen zungenspitze (zungenblatt) und oberlippe, die J. für das dänische angibt, ist mir auch aus dem deutschen wohlvertraut. — S. 70 anm. wird eine bemerkung Lermoyez' angeführt, nach welcher es zu einem vollständigen stimmbandverschluß notwendig ist, daß die stimmbänder sich wie dachziegel übereinanderlegen. Daraus folgert J., daß „schwingungen, wenn auch weniger starke, gut stattfinden können, selbst wenn keine luft zwischen den stimmbändern ausströmt". Die berechtigung dieser folgerung, die sich übrigens in der dänischen ausgabe nicht findet, ist denn doch stark zu bezweifeln. Stimmbandschwingungen, d. h. solche, die zum stimmton führen, sind ohne luftdurchtritt durch die stimmritze nicht möglich. — S. 77. Die aussprache [ʔaleksʔandərplats], die J. in Berlin gehört hat, erklärt sich so, daß *Alexander* als zusammensetzung von *Alex* (der gewöhnlichen kurzform von Alexander) und *ander* aufgefaßt wird. — J. hat weiter einige male [herʔap] gehört statt [herap]. War das vielleicht ein österreicher? Bei wienern habe auch ich diese aussprache beobachtet. — S. 80. In deutschen mundarten soll sich „stoß" nach vokal finden. J. führt eine stelle in Sievers' *Phonetik* an, wonach in gewissen westmitteldeutschen mundarten jetziges [iks, uks] (eis, aus) sich aus früherem [iʔs, uʔs] entwickelt hätte. Die ansetzung des stoßes hier ist aber für Sievers nur eine hypothese, und zwar m. e. eine unberechtigte. Die verschlußlaute haben sich auch direkt aus den zungenartikulationen bei den vokalen entwickeln können. Man vergleiche hierzu, was ich unten zu s. 142 zu sagen habe. — S. 86. [ʒ] ist in deutschen (nordd.) mundarten durchaus nicht nur lehnlaut, wie das nach den angaben in den phonetischen handbüchern (Viëtor[1], Trautmann, Hempl) und auch hier bei J. der fall sein soll. Der laut kommt in nicht wenigen wörtern rein deutschen ursprungs vor, allerdings fast ausschließlich in wörtern, die nur der familiären oder niederen umgangssprache angehören, hier aber sehr viel gebraucht werden. In der ganzen östlichen hälfte Deutschlands (Brandenburg eingeschlossen) sind wörter wie [ruʒəln, vuʒıç, kuʒəlmuʒəl, ʒup, ʒum] in alltäglichem gebrauch, aus ost- und westpreußen kenne ich weiter [vıʒıç, nuʒəln, puˈʒɛıən, ʒuːʒən, piʒɪ, puʒəl, priʒəln, ʒabɪn], fast alles deutsche wörter, nicht lehnwörter. Ein teil dieser [ʒ] hat sich wohl aus älterem [z<s] entwickelt, z. b. in [nuʒəln, piʒɪ, puʒəl, ʒabɪn], so auch heutiges [rʒ] in [ʔaːrʒ(ə)

[1] Auf mundarten gehe ich ganz ausnahmsweise ein. W. V.

ba:rʒ(ə)] aus [rz<rs]. Den übergang [z>ʒ] möchte ich auf eine assimilatorische wirkung benachbarter laute, [v] oder lippenlaute, zurückführen, die ja durch zurückziehen der zunge oder wenigstens tendenz dazu gekennzeichnet sind. Wäre übrigens das [ʒ] im norddeutschen nicht ein einheimischer laut gewesen, so würde man auch wohl in französischen und slawischen lehnwörtern das [ʒ] durch das nächstverwandte [ʃ] ersetzt haben, wie das im mittel- und süddeutschen der fall gewesen. — S. 93. J. bemerkt, stimmhaftes [h] finde sich im deutschen oft zwischen zwei schwachen vokalen, wie in *alkohol*, *Ahasverus*. Er meint, diese seine beobachtung, die schon in der dänischen ausgabe mitgeteilt war, sei dann von mir und anderen bestätigt worden. Offenbar ist J. mein aufsatz über *Stimmhaftes H* in dieser zeitschrift (bd. VIII, s. 261—283) entgangen, in dem ich nachwies, daß im deutschen und in vielen anderen sprachen [h] auch im anlaut der betonten silbe, wenn ihm stimmhafter laut vorhergeht, und ebenso nach betontem vokal, wenn vokal folgt, kräftig hauchstimmhaft ist. Daß die stimmhaftigkeit bei diesem [h] nicht dieselbe ist wie bei den übrigen stimmhaften konsonanten, hat in der natur des *h*-lautes seinen grund. Das [h] ist hier aber so stimmhaft, als ein [h] nur sein kann, ohne seinen charakter als hauchlaut zu verlieren, d. h. es ist eben hauchstimmhaft. — S. 101. Im mitteldeutschen [j] in [tsaijən], unterschieden von [tsaiçən] und doch nicht mit stimmhaftem [j] gesprochen, sowie in *tragen* mit zwischenlaut zwischen [g] und [x], meint J., hätten wir es mit gehauchten lauten zu tun. Ich möchte dem, auf grund eigener untersuchungen mit dem kehlschreiber, hinzufügen, daß diese laute, ähnlich wie das [h] zwischen vokalen, fast stets hauchstimmhaft sind. — S. 103. Außer [l, r, m, n, ŋ] soll das deutsche im wortschluß keine stimmhaften konsonanten, sondern nur geblasene kennen. Das gilt für das norddeutsche, das für diese frage nur in betracht kommen kann, wenn überhaupt, sicher nur für einen kleinen teil. In der ganzen östlichen hälfte sind formen wie [tsu haoz, am ta:g, fɔm land, də møv] allgemein üblich. Die stimmbänder verhalten sich bei den auslautenden konsonanten hier, besonders vor pause, ähnlich wie im englischen: sie gehen erst während der dauer des konsonanten zu der offenen stellung über; die erste hälfte des lautes ist noch stimmhaft. Meist bleiben wohl auch die stimmbänder, besonders bei den verschlußlauten *b*, *d* (*g*), während der letzten stimmlosen hälfte noch eng zusammengestellt, so daß der abglitt nicht geblasen, sondern gehaucht einsetzt. — S. 108. Zu J.s bemerkungen über den stimmton bei den [b, d, g] im norddeutschen und auch im englischen ist manches hinzuzufügen. Stimmlose [b, d, g] kommen bekanntlich nicht nur im absoluten anlaut, im satzanlaut vor, sondern auch im satzinlaut nach stimmlosem laut, z. b. in [das bat, ıç darf] usw. Auch entspricht es nicht ganz den tatsachen, wenn es bei J. heißt, bei den anlautenden [b, d, g] setze die stimme spätestens unmittelbar, bevor der verschluß gelöst wird, ein; unmittelbar, *nachdem* der ver-

schluß gelöst wird, wäre richtiger. — S. 110. Daß die unterscheidung zwischen *tenuis* und *media* faktisch eine sehr geringe rolle in der ökonomie der deutschen sprache spielt, wie J. behauptet, ist in der absoluten form, wie der satz hier hingestellt ist, doch offenbar übertrieben. Für das ganze große niederdeutsche sprachgebiet gilt er bekanntlich nicht. — S. 115. Worauf beruht die verschiedene stärke der silben? Gegenüber der theorie, von der man bisher ausgegangen, daß es nämlich der druck der atmungsorgane sei, nimmt J. entschieden partei für die theorie, die sein landsmann Forchhammer vor nunmehr fast zehn jahren in der *Tidskrift för döfstumskolan* aufgestellt hat. Der unterschied zwischen stark und schwach bei den silben beruht danach auf der größeren oder geringeren annäherung der beiden stimmbänder. Je näher die stimmbänder einander gestellt sind, je geringer damit der luftverbrauch, um so kräftiger der laut. Die theorie erscheint mir durchaus verfehlt. Schon die beobachtung, die der theorie zur grundlage dient, ist unrichtig. Gehen wir von der geschlossenen stimmritze aus, setzen wir die stimme an und nähern uns langsam der offenen stellung, so werden wir — meint Forchhammer — finden, daß die kräftigste stimme der geschlossenen stellung am nächsten liegt und daß die stimme darauf schwächer und schwächer wird, während gleichzeitig der luftverbrauch größer wird. Unter kraft der stimme ist hier offenbar die akustische wirksamkeit der schallschwingungen, die sonorität des stimmlauts verstanden. Die beobachtung ist nun aber, wie gesagt, nicht richtig. Wenn wir in der angegebenen weise von festem stimmbandverschluß ausgehen, so nimmt vom moment der ersten stimmbandschwingung an die kraft des tons erst eine weile zu, um dann allmählich abzunehmen. Die kraft des tones geht also nicht parallel mit der stimmbänderpressung. Es läßt sich auch mit leichtigkeit eine reihe von tatsachen nachweisen, die der Forchhammerschen theorie geradezu widersprechen. So haben wir im dänischen wörter wie *vintræ* (weinstock), *smaaborn* (kinderchen) mit stoß im *æ* bzw. *r* der zweiten silbe. Die annäherung der stimmbänder ist demnach sicher gegen ende dieser zweiten silbe hin größer als an irgend einem punkte im verlauf der ersten silbe. Trotzdem aber wird die erste silbe unbestritten als die hauptbetonte empfunden. Oder nehmen wir einen fall im deutschen wie *pst da!* (still da), ohne besondere emphase ausgesprochen. Nach der empfindung des sprechers wie des hörers ist die erste silbe *pst* die hauptbetonte. Und doch besteht kein zweifel, daß die stimmbänder während der zweiten silbe enger gestellt sind als während der ersten, wo überhaupt gar keine stimme vorhanden ist. Der Forchhammersche satz: die stärke der stimme steht in umgekehrtem verhältnis zum luftverbrauch, wird durch die tatsache widerlegt, daß in unbetonten silben der luftverbrauch geringer ist als in betonten. Man vergleiche z. b. in meinen *Beitr. z. dtsch. metrik* (ds. zs. VI) die kurven für [ba:də, pa:kə, paʃə, aen ha:r, ra:zə, bəle:bə] u. a., die den luftverbrauch bei den oralen lauten

dieser wörter darstellen. Ich will gestehen, daß in der frage der laut- und silbenstärke noch manches problematisch ist, in der Forchhammerschen theorie aber vermag ich keinen fortschritt unserer erkenntnis zu erblicken. — S. 123. Den unterschied zwischen konsonanten und vokalen glaubt J. in dem verschiedenen öffnungsgrad suchen zu müssen. Die grenze zwischen vokal und konsonant soll am natürlichsten da liegen, wo eine gleichmäßige, natürliche, ruhige ausatmung („einatmung" ist hier doch wohl druckfehler?) aufhört, ein deutlich hörbares reibungsgeräusch zu verursachen. Danach wären also konsonanten durch das dasein eines reibungsgeräusches, vokale durch die abwesenheit solcher geräusche gekennzeichnet (so auch s. 20). Dieser alten definition widersprechen doch aber viele erscheinungen. So besitzt das [i] z. b. in [di:] in meiner aussprache und sicherlich in der vieler anderer deutscher ein reibungsgeräusch, das mindestens ebenso deutlich ist wie beim [l] in [lao]. Und beim [m] und [n] in [maen], die doch auch J. als konsonanten bezeichnen wird, kann ich beim besten willen kein reibungsgeräusch heraushören. — S. 124f. Die stellung der artikulirenden organe oberhalb der stimmbänder wäre nach J. bei [b] dieselbe wie bei [p], bei [z] dieselbe wie bei [s] usw. Die größere pressung der organe bei [p, s] usw. führt aber auch eine gewisse verschiedenheit der organstellung gegenüber [b, z] usw. mit sich. Auch muß mancher leser aus J.s worten den schluß ziehen, daß ein [z] ohne stimme identisch mit einem [s] ist. — S. 142. Das schwedische [i] hält J. für identisch mit dem [i] im deutschen und dänischen. Es besteht hier aber ein sehr wichtiger unterschied, der übrigens für sämtliche hohen vokale im schwedischen (jedenfalls wie sie in mittelschweden gesprochen werden) gilt. Die schwedischen langen [i] (in *bida, is*), [u] (in *bod, lo*), [ü] (in *gud, nu*), [y] (in *sky, lyda*) sind ausgesprochene diphthonge. Mir fiel diese eigenschaft sofort auf, als ich (vor mehr als sieben jahren) mit der schwedischen aussprache bekannt wurde. Merkwürdigerweise erwähnt Sweet nichts davon in seinen *Sounds and Forms of Spoken Swedish*, auch Storm nichts in seiner *Engl. Philol.* Selbst schwedische phonetiker hier haben zuerst dieser beobachtung nicht rechten glauben schenken wollen (vgl. jetzt aber Lundell in *Språk och stil*, bd. I), und doch ist die diphthongirung der schwedischen hohen vokale viel weiter vorgeschritten als z. b. die der englischen. Das schwedische lange [i] beginnt mit einem offenen laut, ungefähr [ɪ], und schließt mit einem [j] mit starkem reibungsgeräusch, also = [ɪj]. Ähnlich wäre das lange [y] genauer durch [ʏj], das lange [u] durch [ʊw], das lange [ü] durch [üw] wiederzugeben. Die verengerung der zungengaumenpassage bei [i] und [y], der lippenpassage bei [u] und [ü] kann so weit gehen, daß zu ende dieser vokale wirkliche verschlußlaute entstehen, bei [i, y] ein laut, der nach artikulation und klang zwischen [k] und [t] steht, also ungefähr ein [c], bei [u, ü] ein [p]. Besonders bei jungen personen, aber auch bei

älteren, habe ich eine derartige aussprache, [i:ᵒs] für [i:s], [ru:ᵇ] für [ru:] usw. beobachtet. In ähnlicher weise haben sich offenbar in den von Sievers (siehe oben zu s. 80) herangezogenen westmitteldeutschen mundarten bei den hohen vokalen [i, u] verschlußlaute aus dem überengen letzten teil derselben entwickelt, ohne daß man gestoßene aussprache der vokale anzunehmen hätte. — S. 143. Sievers bestimmt das deutsche [y] als ein [e] mit lippenrundung. J. meint, dagegen spräche der umstand, daß die dialekte, wo die lippenrundung fehlt, [i] statt [y] haben. An der richtigkeit der Sieversschen beobachtung ist nun aber nicht zu zweifeln, und die andere erscheinung ist auch leicht zu begreifen. Vorderzungenartikulation verbindet sich im allgemeinen mit lippenzurückziehen, hinterzungenartikulation mit lippenrundung. Verbindung von vorderzungenartikulation und lippenrundung ist unbequem, d. h. erfordert ein gewisses mehr von anstrengung. Um dieses mehr nun zu sparen, wird in unserem falle die vorderzungenartikulation nicht so energisch wie sonst ausgeführt, d. h. die zunge wird statt bis zur *i*-stellung nur bis zur *e*-stellung gehoben. Fällt die lippenrundung fort, so fällt damit auch der grund für die zungensenkung fort, die *i*-artikulation wird normal ausgeführt. — S. 161. Wenn J. sagt, das wesen eines jeden lautes sei von seinem an- und abglitt unabhängig, so stimme ich ihm vollkommen bei, nicht aber, wenn er meint, die an- und abglitte hätten durchaus kein praktisches interesse. Ein solches interesse muß ihnen doch wohl zuerkannt werden, da sie für die auffassung gewisser laute durch das gehör unentbehrlich sind. Es kann nicht richtig sein, wenn J. meint, sie gingen so schnell vor sich, daß das ohr keinen besonderen eindruck von ihnen erhielte. Bei der folge von verschlußlaut (stimmlosem, aber auch stimmhaftem) und vokal ist es doch lediglich der abglitt, dessen besondere art uns zur richtigen vorstellung von der besonderen art des vorhergehenden verschlusses hinführt. Auch bei den engelauten ist die bedeutung insbesondere des abglitts für die lautauffassung nicht zu unterschätzen. Der unterschied zwischen dem holländischen *v* in *vader*, *veel* und norddeutschem *f* in denselben wörtern beruht zum großen teil darauf, daß das deutsche *f* aspirirt, das holländische *v* nicht aspirirt ist. — S. 178. In *hallt* von *hallen* soll das *l* lang ausgesprochen werden gegenüber kurzem *l* in *halt* von *halten*. In der aussprache der gebildeten in Norddeutschland wird meines wissens ein solcher unterschied nicht gemacht. — S. 179ff. In dem kapitel über lautdauer gibt J. die bekannten gesetze Sweets und schließlich auch meine ergänzungen dazu wieder. Dem nachweis der starken abhängigkeit der vokaldauer von der vokalhöhe, die ich für das wichtigste ergebnis meiner arbeit halte, möchte J. weniger praktisches interesse zuerkennen. „Daß [æ] eine größere eigendauer als die hohen vokale hat, ist theoretisch hochinteressant; den praktiker interessirt es weniger, weil jedermann diesen unterschied unbewußt machen wird.“ Dem

möchte ich doch widersprechen. Nur der engländer selbst macht diesen unterschied unbewußt, ein ausländer aber nur, wenn er ein ausgebildetes sprachnachahmungsvermögen besitzt, womit nur in seltenen fällen zu rechnen ist. Denn die sache liegt nicht so, daß die vokale in allen sprachen in gleichem grade von der zungenhebung abhängig wären. Im nordostdeutschen (meiner heimataussprache) ist zwar auch eine solche abhängigkeit vorhanden, aber sie ist bedeutend geringer als im südenglischen; in gewissen schwedischen mundarten scheint sie überhaupt nicht vorhanden zu sein. Da nun die natürliche neigung besteht, die dauerverhältnisse der muttersprache auch auf fremde sprachen zu übertragen, so ergibt sich daraus die notwendigkeit, auf die verschiedenheit der dauer je nach der qualität des vokals bewußt achtzugeben, bis nach hinreichender übung die jeweilige dauer auch unbewußt richtig getroffen wird. — S. 185 ff. Den standpunkt, den J. bisher bei der betrachtung der lauterscheinungen konsequent eingenommen, daß nämlich die lautbewegungen beim sprachprozeß das entscheidende sind, gibt er bei der behandlung des silbenproblems plötzlich auf. Er ist hier entschiedener anhänger der schallsilbentheorie. Den satz: „in jeder lautgruppe gibt es ebenso viele silben, als es deutliche relative höhepunkte in der schallfülle gibt", weiß er in hübscher weise graphisch zu veranschaulichen. Allerdings scheint mir diese veranschaulichung gar zu schematisch zu sein. Unter schallfülle versteht J. die eigenschaft eines lautes, wenn alles andere (was ist dieses andere?) gleichbleibt, bis zu einem bestimmten abstande gehört werden zu können. Danach werden — schätzungsweise, nicht auf grund exakter untersuchungen — die laute in einzelne gruppen eingeteilt: 1. stimmlose verschlußlaute und stimmlose engenlaute, 2. stimmhafte verschlußlaute, 3. stimmhafte engenlaute usw. bis hinauf zu den hohen und endlich den niedrigen vokalen als den schallvollsten lauten. Auf diese weise verschwinden allerdings die unbequemen „nebensilben" in wörtern wie *spitz*, *fix*, die in der graphischen darstellung nunmehr nur einen schallgipfel zeigen, aber den tatsachen wird harte gewalt angetan. Denn die laute [f, s, ʃ, ç, x] haben sicherlich eine sehr bedeutende schallfülle gegenüber den verschlußlauten [p, t, k], deren schallfülle für J. übrigens ja gleich null sein muß. Vor allem aber wird hier gar keine rücksicht genommen auf die starke abhängigkeit der schallfülle im einzelnen fall von der energie der artikulation. Und diese ist doch offenbar für die laute, die zusammen eine silbe bilden, verschieden. Bei der natürlichen aussprache eines einsilbigen wortes muß die artikulationsenergie von null aus zuerst ansteigen und dann wieder auf null herabsinken. Ich muß immer noch an der ansicht festhalten, die ich schon einmal in dieser zeitschrift ausführlich dargelegt, daß die schallsilbentheorie den wirklichen tatsachen nicht gerecht wird. Die frage, wie die einsilbigkeit geflüsterter wörter wie *schuß*, *stets* u. dgl. nach der schallsilbentheorie

zu erklären sind, berührt J. einfach nicht. Und doch bilden fälle wie die angeführten den prüfstein für jede silbentheorie. Übrigens muß ja J. selbst zugeben, daß etwas anderes als die schallfülle, nämlich der druck, das letzthin bestimmende für die silbenteilung ist. In fällen wie *die Ida*, ohne kehlkopfverschluß gesprochen: [di i:da], *kanaan* [ka:naan], *können* [kønn] ist es der besondere verlauf des drucks, der uns die [i, a, n] als auf zwei silben verteilt empfinden läßt. — Eine genauere bestimmung der silbengrenze ist nach J. unmöglich. „Die phonetik gibt keine weisung, ob man in der schrift *fe-ste*, *fes-te* oder *fest-e* abteilen soll.“ So hoffnungslos liegt die sache denn doch nicht. J. betrachtet hier den einzelnen laut als eine homogene masse, was nicht richtig ist. Nach silbengrenzen zu fragen, sagt er, sei ebenso müßig, wie in einem tal in der natur nach einer bestimmten scheide zwischen zwei bergen zu suchen. Nun, ein bach, der das tal durchfließt, wird ihm in den meisten fällen diese scheide mit genügender bestimmtheit anzeigen. — S. 197. In engem zusammenhang mit der silbenfrage steht die frage nach dem wesen der konsonantengemination. Nach Sievers wäre eine geminata dadurch gekennzeichnet, daß ein druckminimum innerhalb des konsonanten vorhanden ist. J. zieht die konsequenz aus seiner stellung zur silbenfrage und setzt an die stelle des druckminimums das sonoritätsminimum. „Um von doppelkonsonanten reden zu können, muß man fordern, daß ein niedergang in der sonorität mit folgendem aufsteigen stattfindet, während der konsonant andauert.“ Das könnte nun wohl für fälle wie schwed. *Anna*, *alla* usw., d. h. für stimmhafte geminaten, geltung haben, arg ins gedränge aber möchte wohl J. kommen, wenn er an die große masse der stimmlosen geminirten verschlußlaute, wie in schwed. *kappa*, *fatta*, *flicka*, herangeht. Wie soll hier von einem sonoritäts*minimum* im verlaufe der langen [p, t, k] die rede sein, wo gar keine *sonorität* da ist? Daß für diese frage allein die verschlußzeit der [p, t, k] in frage kommen kann, steht ja auch für J. fest. „Die langen *p*, *t*, *k* in *kappa*, *fatta*, *flicka* stehen für das sprachgefühl mit dem langen (verdoppelten) laut in *alla*, *Anna* ... ganz parallel,“ erklärt er ausdrücklich *Phonet. grundfr.*, s. 116.

J.s bücher lesen sich gut. Auch wo die verwickeltsten dinge erörtert werden, bleibt die darstellung klar und anregend. Der selbständigkeit des gedankens entspricht überall eine selbständigkeit des ausdrucks. Darauf beruht es wohl auch zum teil, wenn dem übersetzer seine arbeit nicht in allen stücken gelungen ist. Solche ausdrücke allerdings wie „in veranlassung von königin Viktorias jubiläum“ (s. 163), „zwei unterschiedene silben“ (s. 192), „solange der konsonant bewahrt wird“ (s. 198), „sie zurechtzureden“ (s. 222) u. a. m. hätten wohl vermieden werden können. In der nächsten auflage werden diese mängel leicht zu beseitigen sein.

*Uppsala.* Ernst A. Meyer.

# VERMISCHTES.

## ERKLÄRUNG.

Infolge körperlicher indisposition habe ich auf dem münchener neuphilologentag den ausführungen des herrn prof. Steinmüller, soweit sie mich betrafen, nur unvollkommen entgegentreten können. Meine stellung zur reform ergibt sich aus der von herrn St. besprochenen erklärung, die ich in der *Monatsschrift für höhere schulen* veröffentlicht habe. Sie lautet:

‚Es ist richtig, daß ich im anfang der reformbewegung der ansicht war, das übungsbuch sei entbehrlich. Eigene erfahrungen und vielfache mitteilungen aus der praxis haben mich zu anderer ansicht gebracht. Unter besonders günstigen umständen mag es möglich sein, ohne einen geordneten allgemein verbindlichen gang von übungen auszukommen; aber auch da ist es notwendig, eine reihe von lesestücken und gedichten zur aneignung durch die schüler im voraus zu bestimmen und vielleicht auch den gang in der einprägung des grammatischen pensums festzulegen; dazu nötigt schon der durch vielerlei umstände veranlaßte häufige lehrerwechsel. Indeß die wünsche der weitaus größten zahl der anstalten gehen trotz aller fortschritte in der methodik viel weiter, wie die in den schulen eingeführten lehrbücher beweisen. Die tatsache, daß Plötz in etwa 1800 anstalten benutzt wird, läßt erkennen, wie weit wir noch von einem freien unterrichtsverfahren entfernt sind. Soll da eine besserung erreicht werden, dann muß man nach meiner ansicht ein übungsbuch zugestehen, dies aber möglichst den reformbestrebungen dienstbar machen. Das kann geschehen, indem man zunächst wirklich französische texte und nicht für die aneignung der grammatik konstruiertes oder zurechtgestutztes französisch zugrunde legt und die texte so auswählt, daß sich recht viel gelegenheit zum mündlichen gebrauch der sprache bietet. Die formen und gesetze des französischen werden aus und an diesen texten in erster linie erlernt. Dazu dienen übungen in der fremden sprache, die auf der elementarstufe noch ziemlich mechanisch sein müssen, später aber der freien betätigung der schüler mehr raum bieten. Da indes viele kollegen noch das übersetzen für nötig halten um den forderungen der lehrpläne zu genügen, so kann man, um

beiden richtungen, die nicht selten an derselben anstalt vertreten sind, rechnung zu tragen, auch solche deutsche übungsstücke bieten, die sich an die französischen stücke anlehnen. Mancher der reform abgeneigte lehrer kommt dazu, mit den übungen in der fremden sprache, die sich ihm so bequem bieten, einen versuch zu machen und befreundet sich nach und nach mit der reform überhaupt. Wichtig ist noch, daß die einzuprägenden formen und gesetze auf das für den einfachsten erzählenden und beschreibenden stil notwendige maß beschränkt werden. Unter diesem gesichtspunkt kann das grammatische pensum ganz erheblich eingeschränkt werden. Je mehr übrigens im unterricht die muttersprache zurücktritt, desto besser ist es.

„Das eben gesagte läuft allerdings auf einen kompromiß hinaus, der manchem reformfreund zu weit gehen wird; er wird aber durch die erwägung gerechtfertigt, daß auf diesem weg allein eine größere ausbreitung der reform möglich erscheint. Man muß bedenken, daß der reformunterricht besonders im anfang viel anstrengender ist als der unterricht nach der alten weise, daß er also von dieser seite betrachtet für den lehrer gar nichts verlockendes hat; mancherlei andere umstände wirken in derselben richtung. Aller fortschritt vollzieht sich nur sehr langsam, man muß sich also mit dem erreichbaren begnügen, ohne deswegen das ziel preiszugeben. Zur erreichung dieses zieles ist es nötig, die methode noch weiter auszubauen, damit wir nach und nach lernen, beim fremdsprachlichen unterricht die krücken der muttersprache ganz zu entbehren."

Ob herr St. danach berechtigt war, zu sagen: „... Die weiteren ausführungen Kühns dienen nur dazu, seinen rückzug zu maskiren" und mit bezug auf den lehrgang Kühn-Diehl von „realpolitik" im übelen sinn zu sprechen, das mag der geneigte leser entscheiden.

K. KÜHN.

Wir möchten darauf hinweisen, daß doch auch Kühn an dem guten, das prof. St. an der reform anerkennt, seinen anteil hat: durch seine französischen lesebücher, die dazu beigetragen haben, der auswahl des lesestoffs eine neue richtung zu geben, und durch seine französischen schulgrammatiken, die damit begonnen haben, grammatischen ballast zu beseitigen. *D. red.*

---

## ENTGEGNUNG.

(*Zur reform der schriftlichen klassenarbeiten.*)

Die ausführungen des herrn Klatt im vorigen heft bringen nichts neues. Meine entgegnung im aprilheft berührt er nur mit der bemerkung auf s. 248 über schriftliche arbeit und spiel. Dem, was ich selbst über diesen punkt gesagt, habe ich indessen nichts hinzuzufügen.

Auch auf den seltsamen vorwurf der verweichlichung (wo es sich doch nur um die einführung einer vernünftigeren und nutzbringenderen arbeitsweise handelt) und auf den zweifel, ob die neuen arbeiten der beurteilung von seiten des lehrers noch bedürftig oder würdig seien, habe ich keine veranlassung, nochmals einzugehen. Bezüglich des letzteren punktes verweise ich auf meine ausführungen im novemberheft des vorigen jahrgangs, s. 438/9.

Herr Kl. meint, dem „aufmerksamen leser" werde es nicht entgangen sein, daß ich „in einigen punkten im laufe der polemik meinen standpunkt geändert" habe. Einem wirklich aufmerksamen leser kann es nicht entgangen sein, daß vielmehr die erfahrungen in der praxis meine ursprünglichen aufstellungen in einigen punkten modifizirt haben, und daß die „polemik" mit herrn Kl. darauf durchaus keinen einfluß gehabt hat. Daß übrigens herr Kl. nicht gerade zu den aufmerksamsten lesern gehört, das haben schon seine vorletzten ausführungen erkennen lassen. In seinen jüngsten auslassungen ist dafür die frage bezeichnend: „Ist die geringere fehlerzahl ein beweis erhöhter leistungen . . .?" (S. 246, 2.) Wo hätte ich denn das behauptet? Die geringere fehlerzahl ist natürlich nicht ein *beweis* erhöhter leistungen, sondern das *ergebnis* eines vernünftigeren arbeitens.

Herr Kl. betont, daß ich mein verfahren bisher nur an einer mädchenschule erprobt habe. Wer den mädchenunterricht kennt, weiß, daß es damit eine rechte feuerprobe bestanden hat. Im übrigen bin ich mit dem unterricht an knabenschulen genau so vertraut wie mit dem an mädchenschulen.

Damit die frage weiter gefördert werde, ist es erwünscht, daß zunächst auch andere die sache *ausprobiren* — nicht mit einer oder zwei arbeiten, sondern mindestens ein vierteljahr lang und wo möglich in verschiedenen klassen. Mir selbst wäre es unmöglich, je wieder zu der alten arbeitsweise zurückzukehren, und ich zweifle nicht, daß andere die gleiche erfahrung machen werden.

*Aschersleben.* Dr. HERMANN BÜTTNER.

---

## DIE VERSCHIEDENE BILDUNG DER TENUES IM FRANZÖSISCHEN UND DEUTSCHEN.

Im grunde kann ich von der quintessenz der ausführungen Passys auf s. 253/54 nur befriedigt sein. Unser hochgeschätzter freund hört im jahre 1900 Walter und mich in Paris einer fachgenössischen versammlung abwechselnd deutsche und französische *p* vorsprechen und sieht uns deren mechanische bildung durch das bekannte streichhölzchenexperiment erläutern. Am akustischen charakter unserer französischen *p* nimmt er offenbar keinerlei anstoß — übrigens auch

kein anderer der anwesenden franzosen[1] —, denn er eilt hocherfreut nach hause, um unser experiment nachzumachen: offenbar mit dem gedanken, daß er unsere theoretische, experimentelle und praktische darstellung der beiden tenues-arten als zutreffend anerkennen werde, wenn unser experiment auch ihm bei seiner aussprache der französischen *p* gelänge. Erst als ihm dasselbe fortgesetzt mißlingt, „schließt" er daraus, das unser französisches *p* wohl nicht mit dem nationalfranzösischen identisch sei, wenn es auch dem ohre außerordentlich ähnlich klinge mit dem letzteren.

Was können Walter und ich als lehrer des französischen eigentlich mehr verlangen?

Für schulzwecke reicht es, sollte ich meinen, doch wohl völlig aus, wenn ein mann wie P. unsere *p* (und die unserer schüler) akustisch anstandslos für echt hinnimmt und erst bei experimentaler prüfung eine verschiedenheit feststellt. Da sind wir offenbar durchaus berechtigt, laut und artikulation der französischen tenues unseren schülern auch fernerhin zu lehren wie bisher. Insbesondere darf ich meinerseits wohl fortfahren, in meinem unterricht die auf s. 85—88 begründete weisung (den atem anhalten!) zu verwenden und sie auch anderen fachgenossen angelegentlich zum gebrauch zu empfehlen, da sie m. e. unvergleichlich einfacher und bündiger ist als die oben (s. 254) von Passy gegebene.

Soviel vom schulbedarf.

Nun zur wissenschaftlichen seite der frage.

Ich beginne mit den auslautenden *p t k* im französischen *cap, nette, roc*. P. meint, der umstand, daß diese aspirirt gesprochen werden, vertrage sich nicht mit meiner „theorie" (ich protestire — es handelt sich bei mir um mindestens fünfjährige *praktische übung*, auch in der klasse); ich müsse wohl nicht daran gedacht haben. Habe ich auch nicht! habe die tatsache gar nicht einmal gekannt — ja noch mehr, ich habe sie nicht einmal ohne weiteres geglaubt, als ich sie oben s. 254 von P. ausgesprochen fand. Hatte doch während der etwa zehn monate, die ich zusammengenommen in Frankreich verlebt habe, auch nicht *ein* lehrer oder freund an meinen auslautenden *p t k* anstoß genommen; und ich hatte niemals daran gedacht, daß ich dieselben anders artikuliren könnte (beim französisch sprechen) als die anlautenden. Ich probirte, probirte wiederum und — glücklicher als P. mit meinen experimenten — fand P.s behauptung zweifellos bestätigt. Ich *konnte* nicht einmal *cap, nette, roc* anders auslauten lassen als deutsch

[1] Ebensowenig nahm am akustischen charakter der *p* von professor Maurer-Lausanne, der auf dem wiener neuphilologentage (1898) das streichhölzchenexperiment als erster vorführte, weder sein landsmann professor Bouvier-Genf anstoß, noch irgend einer der anwesenden phonetiker.

*kap, nett, rock*! Ich gestehe, daß ich eine zeitlang betroffen war. Allein bei näherer erwägung überzeugte ich mich zu meiner freude, daß das, was P. als einen einwand *gegen* die richtigkeit meiner darstellung der sache angesehen hatte, vielmehr einen vortrefflichen beweis *für* dieselbe bildete.

P. hat ganz gewiß recht: alle franzosen sprechen ihre anlautenden *p t k* ohne hauch, ihre auslautenden mit hauch. Warum *muß* das so sein bei einer artikulation, wie ich sie auf ihrer seite annehme? Nun, wenn sie wirklich, wie ich meine, ihre *p* so bilden, daß sie die lippenexplosion durch emporrucken des geschlossenen kehlkopfes herbeiführen, so können eben bei ihnen die *chordae vocales*, wenn dieselben in der silbe *pa* von der zu *p* gehörigen schlußstellung (‖) übergehen zu der von *a* bedingten parallelstellung (|| — so eng aneinander, daß berührung eben nur ausgeschlossen ist), bloß so wenig „lungen"luft austreten lassen, daß von einer *hauch*bildung keine rede ist. Dagegen in der silbe *ap* werden die *ch. v.* bei ihrer öffnungsbewegung nach der explosion des *p* durch nichts gehindert, dieselbe bis zu ihrer normalen atmungsweite (V) auszuführen; aber noch bevor diese erreicht ist, tritt von allein überreichlich und mit hinreichendem druck luft aus, um im mundraume hauchgeräusch zu bilden. Daß dieses relativ schnell aufhört, hat seinen grund darin, daß der sprechmechanismus instinktiv mit ausführung der *p*-explosion seine aufgabe für erledigt ansieht, jede besondere druckanstrengung einstellt und zur regelmäßigen atmung übergeht.

Also der von mir geschilderte mechanismus der *p*-artikulation schließt bei unmittelbarer nachfolge von *a* (*pa*) die möglichkeit der hauchbildung oder aspiration aus, kann aber bei unmittelbarer nachfolge von regelmäßiger atmung (*ap*) die entstehung eines hauchgeräusches gar nicht verhindern. Und damit, scheint mir, habe ich den von P. an *cap, nette, roc* geknüpften einwand erledigt. Ausgeschlossen wäre natürlich nicht, daß der franzose bei der bildung seiner auslautenden gehauchten tenues eine andere einstellung des sprechmechanismus in anwendung bringt als bei der bildung seiner anlautenden hauchlosen — er könnte aus irgendwelchen gründen etwa die deutsche verwenden — aber das macht zunächst keinen teil der vorliegenden frage aus.

Ich komme nun zu P.s versuchen, die von mir beschriebenen artikulationen isolirter *p* nach meinen angaben zu wiederholen. Dieselben sind ihm insofern mißlungen, als die dynamischen und akustischen effekte dieser artikulationen sich nicht deckten mit den von mir beschriebenen.

Wie es gekommen ist, daß er nach ausführung einer langen serie seiner gewöhnlichen französischen *p* nicht das bedürfnis empfand, auszuatmen, noch bei ausführung einer gleichlangen serie aspirirter (deutscher) *p* das bedürfnis, *ein*zuatmen, kann ich nicht sagen. Es ist

dies wieder einmal einer jener fälle, die im interesse der schule wie der wissenschaft die gründung einer phonetischen sektion an unseren neuphilologentagen als dringlich geboten erscheinen lassen. Da würde man vermutlich im handumdrehen feststellen können, worin bei mir oder bei P. der fehler liegt. Sollte auf der nächsten versammlung eine solche gründung noch nicht offiziell zustande kommen, dann stelle ich für meine person mich für die vorliegende frage allen interessirten fachgenossen und phonetikern zu einer gemeinschaftlichen durchprobung der in rede stehenden experimente zur verfügung. Das glücklichste wäre natürlich, wenn auch P. mit teilnehmen könnte.

Eher als sein mißlingen meiner serienexperimente kann ich mir eine andere angabe von ihm erklären. Er sagt, er habe sich bemüht, explosivlaute nach meiner darstellung zu bilden, aber erstens habe ihm die ausführung der letzteren schwierigkeiten bereitet, zweitens hätten die so gebildeten laute total anders geklungen als die französischen explosiven *p t k*. Sie hätten nämlich seinem ohr den eindruck gemacht von explosivlauten + nachfolgendem glottisschlag und ihn so an die tenues gewisser kaukasischer völker erinnert. Nun, wenn die *p t k* seines versuchs ihm wie tenues + glottisschlag geklungen haben, dann sind es wohl auch tatsächlich doppellaute der letzteren art gewesen, mithin ganz und gar verschieden von den *p*, die im jahre 1900 W. und ich unseren zuhörern vorgesprochen hatten, und die anstandslos als echte französiche tenues aufgenommen worden waren, deren nachahmung meinen schülern auch nicht die geringste schwierigkeit bereitet.

Warum ist P. zu so abweichenden ergebnissen gelangt?. Ich vermute, durch meine schuld, da ich s. 87 o. sage, daß „im augenblick der explosion (der lippen) der kehlkopf noch geschlossen ist". Das mußte P. veranlassen, die öffnung des kehlkopfs (mittels *coup de glotte*, glottisschlag) deutlich merkbar erst *nach* der öffnung des lippenschlusses eintreten zu lassen, und so zu dem von ihm angegebenen resultate führen. Aber niemand hat, weder in Wien noch in Paris, bei unseren *p zwei* sukzessive explosionen gehört, erst die der lippen, dann die des kehlkopfes. Mithin war meine eben zitirte angabe falsch, und es mußte statt deren heißen, daß „*gleichzeitig* mit der explosion des lippenschlusses auch die öffnung des kehlkopfes stattfindet" — eine gleichzeitigkeit der artikulationen, wie sie z. b. französisch in der silbe *sã* (*sans*, *cent* u. a.) eintritt, wo im moment des überganges von *s* zu *ã* gleichzeitig *chordae vocales*, zunge und weicher gaumen artikuliren.

Ob im falle *pa* die mit der *p*-öffnung der mundlippen gleichzeitige öffnung der kehlkopflippen (*ch. v.*) explosiver natur ist oder nicht, lasse ich dahingestellt. Ich für meine person glaube es nicht. Denn nach meiner auffassung müssen während des *p*-schlusses die kehlkopflippen durch die verdichtete luft des rachen-mundraumes leicht nach unten, während der *a*-einstellung durch die von unten auftreibende lungenluft

leicht nach oben gebläht sein. Während des überganges aber der einen blährichtung in die andere findet in horizontaler richtung die lösung der kehlkopflippen voneinander statt. Bei einem solchen gegen- und durcheinander verschiedener muskelpartien ist mir eine „leise" lösung des kehlkopflippenschlusses wahrscheinlicher als eine explosive (glottisschlag).

Zum schluß möchte ich noch zwei punkte hervorheben.

Die von P. angezogenen stellen bei Sievers und Jespersen habe ich nachgelesen, aber dieselben haben mich nicht bestimmen können, meine auffassung der sache zu ändern. Man wolle hierin keine verkennung der autorität dieser namen sehen. Beide forscher suchen eine erklärung der eigenart der sogenannten „reinen" (hauchlosen) tenues in einem mehr oder minder gewisser muskelspannungen oder luftdruckmöglichkeiten. Demgegenüber möchte ich nachdrücklichst betonen, daß die artikulationen von deutsch *p* und französisch *p* ihrem wesen nach durchaus verschieden sein müssen: man rufe in französischer weise die silbe *pa* mit äußerster anstrengung der lunge und aller muskeln durch den größten saal — es wird sich dennoch keine spur von dem hauchgeräusch einstellen, von dem der anlaut auch des leisest gesprochenen deutschen *pa* begleitet ist. Also, bei französischer artikulation wird auf dem luftwege lunge-mundschluß irgend eine absolute sperrung eingeschoben, die die deutsche artikulation nicht kennt.

Dieselbe wesensverschiedenheit in der artikulation besteht zwischen holsteinischem *b* (stimmlos) und *p*: unser kräftigster primaner rufe mit äußerster muskelanstrengung das wort *bald* von einem ende unseres festsaales zum anderen — es wird sich bei ihm hinter dem *b* auch nicht ein schatten jenes hauchs einstellen, von dem bei demselben schüler das *p* im worte *palme* begleitet ist, wenn er es leise seinem banknachbar zuflüstert.

Hiergegen stehen deutsche bzw. germanische *b d g* (stimmlos) und französische *p t k* ganz sicher im verhältnis gradweiser verwandtschaft zueinander. Zünd-Burguet empfiehlt germanischen sprechern, „ihre anlautenden *b d g* mit starkem druck hervorzubringen", wenn sie französische *p t k* erreichen wollen (vgl. obens. 55, anm. d. red.), und Nyrop sagt in seinem ausgezeichneten, allen zu empfehlenden *Manuel phonétique du français parlé*[1] s. 21: *De ces deux phonèmes (le* D *danois et le* T *français) le second paraît s'articuler avec une tension musculaire bien plus forte que le premier* (alles andere aber gleich!). Ja, wenn ich deutsch einem kinde, das eine dummheit begehen will, laut ein kurzes, knappes, warnendes *du!* zurufe, so gleicht m. e. dieses *du!* einem französischen *tout* wie ein ei dem anderen.

Und sodann: im jahre 1876 beschäftigte sich unter den neueren phonetikern Sievers (*Grundz. der lautphys.*, s. 83) zum ersten male mit

[1] Leipzig, Otto Harrassowitz, 1902.

der artikulation der gehauchten und der hauchlosen tenues, und nach vollen 30 jahren findet P., daß es sehr weise von Jespersen sei, sich nur unter allem vorbehalt zu dieser frage zu äußern! Nein, so unerhört bescheiden denke ich wahrhaftig nicht von der phonetischen wissenschaft, daß ich es billigen könnte, wenn ihre vertreter während 30 jahren in einer frage der alltäglichsten erfahrung nicht vom flecke kommen. Und so unerhört geduldig bin ich auch nicht als deutscher lehrer des französischen, daß ich mich damit zufrieden geben könnte, wenn unsere phonetischen berater uns 30 jahre hinhalten, ohne uns definitiv reinen wein einzuschenken, was denn der artikulatorische unterschied ist zwischen deutschen *p t k* und französischen *p t k*!

Und das bei einem so überaus einfachen lautinstrument, wie es der menschliche sprechorganismus ist: eine röhre, an der unten ein luftsack hängt und die oben in eine resonanzkammer mit etlichen wohlbekannten artikulationsmöglichkeiten ausläuft, dazu — am eingang zu letzterer — ein leicht verschiebbarer ring mit zwei schwellkissen, die auch ein paar verschiedene artikulationen ermöglichen!

Ja, wenn es sich noch um ein paar der vielfach äußerst schwer fixirbaren vokale handelte! Aber konsonanten!

*Rendsburg (Holstein).* H. KLINGHARDT.

---

## ZUR WEITERBILDUNG DER PHILOLOGEN.

Bei einem vergleich, der auf dem münchener neuphilologentage zwischen der deutschen und der französischen art der wissenschaftlichen vorbereitung der neusprachlichen lehrer gezogen wurde, schien mir die letztere im vergleich zu der ersteren zu sehr gerühmt zu werden. Ich arbeite wohl an die fünfzehn jahre in regelmäßigem stundenaustausch mit jungen franzosen, die die *agrégation* vorbereiten, und auf grund dieser langen erfahrung werde ich vielleicht einmal vorzüge und nachteile der beiden arten, sich auf das lehrfach vorzubereiten, gegeneinander abwägen.

Was aber bei der vorbereitung speziell der neusprachlichen oberlehrer in Frankreich rückhaltlose anerkennung verdient, ist der reichtum an ausreichenden stipendien, durch die den studirenden der lebenden sprachen gelegenheit geboten wird, sich jahrelang vor dem examen im auslande aufzuhalten. Aber mit dem eintritt in das amt ist die fürsorge für die ausbildung der oberlehrer nicht abgeschlossen. Seit einiger zeit schickt man alljährlich ein paar junge leute, die ein sehr gutes examen bestanden haben, hinaus in die weite welt, über Amerika hinaus bis nach Japan, oder wohin ihnen sonst der sinn steht, mit keinem anderen auftrag, als die augen aufzutun, anderer völker art und treiben zu beobachten. Es ist ein privatmann, der dazu die mittel hergibt, wohl in der meinung, daß die einstigen erzieher der

jugend gar nicht genug von der welt gesehen haben können. Einem anderen, vielleicht noch glücklicheren teil der angehenden lehrer wird durch die *Institution Thiers* die möglichkeit gegeben, drei jahre lang, nachdem der alp der prüfung von der brust genommen worden ist, in einem künstlerisch ausgestatteten hause, bei freier wohnung und freiem unterhalte, dazu noch mit einem taschengelde, das für die übrigen bedürfnisse ausreicht, in Paris und in einem kreise gleichaltriger und gleichstrebender genossen, sich sorgenlos freieren studien hinzugeben, die bis zum examen erworbenen kenntnisse in aller muße zu erweitern und zu vertiefen.

Kann jemand, der wie bei uns von der universität gleich in die harte berufsarbeit tritt, sich dies glück auch nur ausmalen?

Ich lasse eine nähere schilderung dieser beiden einrichtungen, die ich von freunden, welche sie genossen, erbeten habe, hier folgen. Möchte auch unseren heranwachsenden lehrern einmal etwas ähnliches erblühen! Mein freund E. Tonnelat, ehemaliger schüler der *École Normale Supérieure*, jetzt *professeur agrégé* in Caen, schreibt über die stipendien für eine reise um die welt folgendes:

„Les bourses de voyage autour du monde sont distribuées par le Conseil de l'Université de Paris, au nom (si l'on peut s'exprimer ainsi) d'un généreux anonyme. Pendant plusieurs années, le donateur est véritablement resté inconnu. Aujourd'hui un certain nombre de personnes savent qui il est. C'est un banquier parisien. Je ne pense pas que le nom vous importe beaucoup. Lui-même tient à ce que l'œuvre reste, autant que possible, anonyme.

„Il y a six ou sept ans qu'il a fondé les premières de ces bourses. Elles étaient et elles sont restées de 15000 francs chacune et doivent suffire à un voyage de quinze mois au moins; on touche encore 1500 francs pour frais d'équipement, achat de livres et de souvenirs. Il y en eut cinq d'abord, la première et la seconde année. Puis il n'y en eut plus du tout pendant deux ans; les revenus du donateur avaient sans doute baissé. Car ces bourses ne sont pas le produit d'un capital une fois versé. Le banquier en question les offre ou ne les offre pas, suivant son humeur et l'état de sa bourse. Il en a donné 3 l'année où je suis parti, 3 l'année suivante, 2 seulement cette année-ci. En revanche il offre depuis l'année dernière deux bourses de 7500 francs à des professeurs dames. Les dames doivent visiter les États-Unis, les hommes doivent faire le tour du monde.

„Il suffit, pour obtenir une de ces bourses, d'être agrégé. Le Conseil de l'Université examine les demandes des concurrents, se renseigne sur eux, sur leur *curriculum vitae*, les fait même comparaître devant lui pour se faire une opinion sur le bonhomme, et choisit sans appel. Ni examen, ni épreuve spéciale.

„Le donateur, homme très intelligent, a posé comme condition à sa donation qu'on n'exigerait des voyageurs aucun rapport d'aucune

sorte. Il a voulu qu'il ne fussent gênés par aucune préoccupation officielle. Son but est tout simplement de rendre l'enseignement dans les lycées plus vivant, en fournissant aux professeurs, ou à quelques-uns d'entre eux, l'occasion de faire connaissance avec la vie de divers pays étrangers. Il s'est dit que ceux d'entre eux qui croiraient avoir quelque chose à dire sauraient bien trouver le chemin des revues. Et c'est ce qui est arrivé. Des articles assez nombreux ont été publiés par d'anciens boursiers dans des revues ou dans des journaux comme le *Temps*. Plusieurs ont même publié des livres. Ainsi mon ami Aubert, que vous avez connu, a fait paraître, il y a quelques mois, un volume intitulé «Paix Japonaise». J'ai moi-même récemment, dans la «Revue de Paris», écrit quelques pages sur les Deutsch-amerikaner. — Il y a 8 ans, un livre en collaboration a été publié par les 12 ou 15 premiers voyageurs. Cela s'appelle «Autour du monde»; mais je ne l'ai jamais lu."

Folgendes schreibt mir herr Réau, ein junger freund, der vor kurzem die *École Normale* verlassen, bei der *agrégation* als erster bestanden hat und den aufenthalt in dem prächtigen hause am Rondpoint Bugeaud zu kunstgeschichtlichen studien benutzt, über die *Fondation Thiers*:

„La Fondation Thiers, qui occupe un des plus beaux hôtels du quartier du Bois de Boulogne, a reçu en 1893 ses premiers pensionnaires. C'est Madame Thiers et sa sœur Mademoiselle Dosne qui ont assuré par testament les ressources nécessaires pour créer une institution scientifique qui devait être consacrée à la mémoire du premier président de la troisième République, M. Thiers.

„La Fondation est administrée par un *directeur*, M. Boutroux, le philosophe bien connu, et un *conseil d'administration*, qui se compose de 4 Membres de l'Institut ou doyens de l'Université et se réunit une fois par mois. C'est ce Conseil qui délibère chaque année sur les candidatures des pensionnaires de la Fondation.

„Le nombre des pensionnaires reçus chaque année est de 5, et comme on est nommé en général pour 3 ans, le nombre total des pensionnaires résidant ensemble à la Fondation est de 15.

„Pour être reçus, les candidats qui deviennent de plus en plus nombreux (de 25 à 30 tous les ans) n'ont pas d'examen ou de concours à passer: chaque candidat va rendre visite aux membres du Conseil d'Administration, expose ses titres et ses projets de travaux. En général il fait apostiller sa demande par des lettres de savants ou de professeurs d'Université avec leèquels il s'est initié à la méthode et au travail scientifique. C'est d'après ce «*dossier*» de titres et de témoignages, et aussi d'après l'impression produite par le candidat que le Conseil d'administration fait son choix.

„Il n'est pas indispensable pour être reçu d'être agrégé et ancien élève de l'École Normale supérieure: mais en fait, les 4/5 de chaque

promotion sont Normaliens et agrégés, la plupart reçus premiers à l'Agrégation. Les autres sont jurisconsultes (docteurs en droit préparant l'Agrégation) ou chartistes (anciens élèves de l'École des Chartes). En principe, on s'efforce d'introduire la plus grande variété dans chaque promotion: autant que possible, tous les ordres de sciences (Mathématiques, Physique, Histoire, Philosophie, Littératures anciennes et modernes etc. . . .) sont représentés à la Fondation.

„La Fondation Thiers a pour objet de fournir à une élite intellectuelle de jeunes gens ayant déjà fait leurs preuves le moyen de préparer un travail scientifique — une thèse de doctorat — sans être dérangés de leur besogne par des soucis d'argent ou une profession. Les pensionnaires sont entièrement libres d'orienter leurs recherches comme ils le veulent, de travailler une partie de l'année dans les bibliothèques ou les musées de l'étranger. Leur seule obligation est de présenter tous les trois mois au directeur un rapport sur l'état de leurs travaux.

„Chaque pensionnaire est pendant 3 années défrayé de tout — logé, chauffé, nourri, blanchi, gratuitement — et cela dans des conditions de confort et de luxe exceptionnelles. Il reçoit en outre 100 francs par mois pour menus frais, achats de livres, plus 600 francs de frais de voyage: au total 1800 francs par an.

„Comme la Bibliothèque de la Fondation Thiers est insuffisante (elle ne contient guère que des dictionnaires, encyclopédies, répertoires, ouvrages généraux, revues etc.) la plupart des pensionnaires vont tous les jours travailler aux Archives ou à la Bibliothèque Nationale.

„Voilà à peu près tous les détails concernant le fonctionnement de la Fondation Thiers qui me viennent à l'esprit . . .“

Wann werden wir ähnliches bekommen?

*Berlin.* THEODOR ENGWER.

---

## EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU.

Hermann Gutzmann, *Zur physiologie und pathologie der atmungsbewegungen (pneumographie)* (s. abdruck aus der *Berl. klin. wochenschr.* 1906, nr. 2, 11 s.). Nachdem Gutzmann die unzulänglichkeit der inspektion und der palpation zur messung der zahl und tiefe der atmungsbewegungen erwähnt hat, hebt er die vorzüge der graphischen methode hervor und beschreibt seinen gürtelpneumographen und sein kymographion (vgl. auch *N. Spr.* 1905, s. 638). Er hat die ruhe- und sprechatmung untersucht und die ergebnisse in einer tabelle dargestellt. Aus diesen ergebnissen gewinnt man anhaltspunkte für eine rationelle atemgymnastik bei sprech- und stimmfehlern. Gutzmann empfiehlt und wendet die von Schreber in seiner *Zimmergymnastik* angegebenen atmungsübungen an.

Bei dem elften kongreß für experimentelle psychologie in Würzburg (april 1906) hielt herr prof. dr. Felix Krüger (Buenos Aires) einen vortrag *über experimentelle phonetik*, in dem er u. a. über seinen laryngographen sprach und diesen demonstrirte. Der Krügersche apparat ist von Wundt als ein *wesentlich vervollkommneter* bezeichnet (*Völkerpsychologie* I. *Die sprache*. 1. teil, 2. auflage, 1904, s. 498, anm.). In demselben werk (1. teil, s. 491 ff.; 2. teil, s. 419 ff.)[1] hat Wundt einige der von dr. Krüger mittels seines apparates erhaltenen ergebnisse veröffentlicht. Eine kurze und technische selbstmitteilung über diesen kehltonschreiber findet man in Wundts *Psychologischen studien*, 1905, I, 1, 103—104. Prof. Krüger gibt an, daß die vervollkommnung seines apparates im gegensatz zu dem vom Abbé Rousselot vorzugsweise auf der neuen form der abgeberkapsel beruht. Der kehltonschreiber dient zur bestimmung der tonhöhe, der zeitdauer und der stimmlosigkeit oder stimmhaftigkeit. Was die von anderen forschern mittels dieses neuen laryngographen erzielten resultate anbelangt, so hat herr privatdozent dr. H. Gutzmann mir ein *tracé* des wortes *adieu* gezeigt, das er in seinem vortrage über *Die tonlage der sprechstimme* bei dem letzten kongreß der süddeutschen laryngologen, Heidelberg (pfingsten 1906) u. a. demonstrirt hat. Die kurven waren sogar makroskopisch sehr deutlich. Dr. Gutzmann war von dem Krügerschen apparat sehr befriedigt und sagte, daß der vergleich mit einer kontrollstimmgabel unterschiede nur von fraktionen einer vibration ergäbe. Die schwingungen der stimmbänder wären also in ihren akustisch wesentlichen eigenschaften unverändert wiedergegeben. Wegen der wichtigkeit und des interesses des gegenstandes werde ich hierselbst über den vortrag von prof. Krüger und seine demonstrationen ausführlich referiren, sobald der offizielle bericht des würzburger kongresses zu mir gelangt ist. Auch über den obengenannten vortrag von dr. Gutzmann wird demnächst in dieser rubrik ein referat erscheinen. Der kehltonschreiber kann von E. Zimmermann, fabrik wissenschaftlicher apparate, Leipzig, Emilienstraße 21, bezogen werden.

A. Zünd-Burguet, *Exercices pratiques et méthodiques de prononciation française spécialement arrangés pour les études pratiques aux universités et les cours de vacances*. Marburg (Hessen), N. G. Elwert. 1906. IV und 127 s. M. 2,40.

Der erste teil (s. 1—10) enthält kurze winke über die sprachorgane, die artikulationen nebst ihren akustischen und physiologischen eigenschaften. Der zweite teil (s. 11—127) enthält die praktischen übungen.

---

[1] Sämtliche bibliographische angaben stützen sich lediglich auf einen mir von prof. dr. Krüger gesandten brief, die *Psychologischen studien* und den prospekt von E. Zimmermann, fabrik wiss. app., Leipzig, da ich leider bis jetzt die zweite auflage des Wundtschen werkes nicht einmal zur ansicht bekommen konnte.

Der text ist rechts in gewöhnlicher schrift, links in phonetischer umschrift. Der zweite teil besteht aus fünf lektionen, die zahlreiche und sorgfältig zusammengesetzte beispiele und übungen zu den paragraphen der beiden werke: *Méthode prat., phys. et comp. de prononciation française*, Paris 1902, und *Das franz. alphabet in bildern*, Paris 1903, desselben verfassers bringen. Die übungen sind ungefähr in derselben reihenfolge wie die paragraphen des werkes: *Das franz. alphabet in bildern* (s. o.). Wenn wir diese zweite auflage mit der ersten desselben werkes (*Praktische übungen zur aussprache des französischen*, Paris 1901) vergleichen, so finden wir, daß es sich um einen veränderten und zum teil vermehrten abdruck handelt. Bemerkenswert ist, daß Z.-B. das offene, breite oder helle *a* und die mittleren oder schwach geschlossenen vokale *u*, *e*, *œ*, *i*, *y* im gegensatz zu den beiden obenerwähnten werken nicht berücksichtigt hat. Folglich stellt er die nasalvokale der wörter *faim*, *main*, *Reims*, *teint*, *gamin*, *pin*, *bien*, nicht mehr als ein sehr offenes und genäseltes *a* (vgl. *Das franz. alphabet in bildern*, s. 11—12), sondern als ein nasalirtes *ɛ* dar. Da das ziel vorliegender arbeit ein praktisches ist, so ist eine solche vereinfachung zweckmäßig. Z.-B. hat diese zweite auflage mit regeln für die aussprache des sogenannten *e muet* (übung 96), mit der aussprache von homonymen (übung 97), von zahlen (übung 98) und die zahl der transkriptionen von litterarischen werken mit vier gedichten von La Fontaine versehen. Anstatt der von ihm bis jetzt benutzten phonetischen transkription der ehemaligen *Revue des Patois Gallo-Romans* hat Z.-B. die der *Association phonétique internationale* gewählt. Vorliegende arbeit kann nur empfohlen werden.

*Frankfurt a. M.* GIULIO PANCONCELLI-CALZIA.

## ARBEITSZEIT IN ENGLISCHEN SCHULEN.

Zwei beispiele. Aus dem bekannten landerziehungsheim dr. Reddics in Abbotsholme schreibt mir ein junger deutscher lehrer u. a.: „Früh morgens vor dem frühstück haben wir eine stunde, und dann ist schule von $8^1/_2$ bis 12 uhr. Hierauf gehen die jungen baden. Von 2 bis 6 uhr ist arbeit im garten oder kricket, zweimal in der woche ist ein *'half'*, wo meist auch kricket gespielt wird. Nach dem tee um 6 uhr ist noch eine stunde, dann ist singen und vorbereitung für den nächsten tag.“ In Hoylake College (Headmaster Mr. J. W. King) fallen die lehrstunden von 9 bis 11 und von 2 bis 4; die vorbereitung dauert von 4 bis 5 uhr. Sonst außer den mahlzeiten: turnen, erholung, spiel. Glückliche englische jugend! W. V.

## REISESTIPENDIEN IN SCHWEDEN.

Wie herr prof. Klinghardt erfährt, sind in den schwedischen etat an reisestipendien eingestellt: an staatsanstalten für neusprachler 10000 kr., für andere lehrer 6000 kr.; an mädchenschulen und schulen für beide geschlechter 8000 kr.; zusammen 24000 kr. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XIV. OKTOBER 1906. Heft 6.


## DIE IDEALE DER NEUEREN PHILOLOGIE.[1]

In unserer nüchtern praktischen zeit spricht man nicht gern über ideale. Wer es tut, setzt sich der gefahr aus, als utopist oder phrasenheld verspottet zu werden. Nichtsdestoweniger wage ich es, mit einem solchen thema vor Sie hinzutreten. Ist doch der heutige tag für uns bayerische neuphilologen von ganz besonderer bedeutung, und bringt es die begeisterung, die wir darüber empfinden, daß wir endlich auch einmal in Bayern den allgemeinen deutschen neuphilologentag begrüßen können, mit sich, daß wir uns freudig bei einem solchen anlaß besinnen auf die höchsten ziele, die wir verfolgen, auf unsere ideale.

Vielleicht ist es vom praktischen standpunkt gar nicht so unnötig, daß wir bei einer solchen gelegenheit auch offen verkünden, was wir wollen, was wir erstreben. Wir dürfen uns keinen illusionen hingeben. Bei uns in Bayern sind wir neuphilologen noch wenig bekannt. Nur langsam hat unsere wissenschaft hier eingang gefunden. Ich brauche nicht daran zu erinnern, daß erst vor verhältnismäßig kurzer zeit getrennte lehrstühle für romanistik und anglistik errichtet worden sind, daß erst in den letzten wochen für alle bayerischen universitäten lektoren bewilligt worden sind, daß unser fach noch nicht überall wie sonst im ganzen Deutschen Reich[2] durch ordinarien vertreten ist, daß der unterricht des französischen an den

[1] Vortrag, gehalten auf dem 12. deutschen neuphilologentag in München am 5. juni 1906.

[2] Zum teil jedoch mit etatsmäßigem extraordinariat. *D. red.*

humanistischen lehranstalten erst in der vierten oberklasse, also in untersekunda anfängt, daß bis jetzt noch keine oberrealschulen bei uns im betriebe sind. Wer aber unbekannt ist, wird leicht verkannt. Wir gelten vielfach in den augen unserer kollegen von den anderen philologischen fächern oder in den augen des publikums entweder als banausen, die keine wirkliche wissenschaft betreiben, oder als stürmer und dränger, welche die behaglich dahinflutenden wogen der humanistisch-klassischen studien in unruhige, wilde gärung zu bringen drohen.

Sind wir wirklich so unwissenschaftlich oder so gefährlich, wie wir geschildert werden? Es ist gewiß in unserem eigensten interesse, daß über uns richtigere anschauungen aufkommen, namentlich hier in diesem lande, in dieser stadt, die uns heuer so freundlich aufgenommen haben. Und deshalb halte ich es nicht für unnötig, bei der heutigen veranlassung klar und unumwunden auszusprechen, was wir wollen, was wir erstreben, was unsere ideale sind.

Aber nicht bloß um der gründe willen, die ich eben ausgesprochen habe; nicht bloß, um uns nach außen zu rechtfertigen, habe ich dieses thema gewählt, auch für uns ist es vielleicht nützlich, einen augenblick, bevor wir in die eigentlichen verhandlungen eintreten, uns auf uns selbst zu besinnen, uns zu fragen, ob wir auch wirklich und unbeirrt den zielen nachstreben, die unsere ideale sind, ob wir nicht vielleicht hier und da den einen punkt zu stark betonen, den anderen außer acht lassen, ob wir nicht im eifer des gefechtes unsere kraft in der bestürmung weniger wichtiger außenwerke vergeuden, statt die eroberung der hauptfestung in angriff zu nehmen. *Γνῶθι σεαυτόν*, sagt der grieche. Selbsterkenntnis führt zur besserung. Und vollkommen ist ja keiner. So kann eine derartige betrachtung, selbst wenn sie widerspruch hervorrufen sollte, stets von nutzen sein.

Wir nennen uns neuphilologen. Tun wir dies bloß deshalb, weil sich unsere philologie mit neueren sprachen beschäftigt, oder ist dieser name nicht schon deshalb berechtigt, weil wir in die philologie ein ganz neues element hineingebracht haben, das die klassischen philologen nicht kennen? Man könnte es denken. Ist doch die ganze technische seite unseres faches,

die aussprache und das sprechen ein element, welches die klassische philologie nicht kennt und nicht zu kennen braucht. Freilich ist es auch dieses element, welches uns in den ruf bringt, weniger wissenschaftlich zu sein als die anderen philologen. „Das bißchen parliren, das kellnerenglisch und bonnenfranzösisch," wie oft wird uns das nicht zum vorwurf gemacht! Und wie oft hören wir nicht auch die bemerkung, ob man so oder so ausspreche, sei schließlich ganz einerlei; wenn man sich nur verständlich mache, das sei die hauptsache. Deshalb solle die schule nur in die lektüre und die übersetzung einführen, zur vollständigen beherrschung der lebenden sprache könne sie einen doch niemals bringen. Das wäre allerdings traurig, und damit könnten wir uns nicht zufrieden geben. Gott lob und dank! Die zeiten sind vorüber, wo der lehrer der fremden sprachen sie nicht auch mündlich zu beherrschen für seine pflicht gehalten hätte. Die zeiten der einseitig grammatischen methode sind dahin. Es ist das verdienst der reform, endlich mit dieser veralteten anschauung aufgeräumt zu haben. Unsere französischen und englischen lehrer müssen sprechen wie franzosen oder engländer, mit derselben reinheit, mit derselben leichtigkeit. Und unsere deutschen schüler müssen auch dazu gebracht werden, nach dieser richtung ihren mann zu stehen.

Aber ist das wissenschaft? antworten unsere gegner. Das ist eine bloße technik. Gewiß, das geben wir gerne zu. Nichtsdestoweniger müssen wir das ziel unbeirrt weiter verfolgen. Wir haben eben im gegensatz zur alten philologie auch ein rein technisches element zu pflegen. Wir müssen es auch auf der universität tun und dürfen uns nicht mit der pflege der reinen wissenschaft begnügen. Wir haben ebenso sehr die pflicht, der schule lehrer zu liefern, die französisch und englisch sprechen, und zwar mustergültig, tadellos sprechen, wie unsere medizinischen kollegen ärzte ins leben hinausschicken müssen, die eine operation vornehmen können. Auch in der chirurgie ist nicht alles wissenschaft, sondern vieles technik. Die geschicklichkeit des arztes ist auch etwas äußerliches, gerade so wie die sprechfertigkeit des neuphilologen; es wird aber keinem menschen einfallen, sie etwa zu verachten oder

die medizin deshalb nur als halbe wissenschaft anzusehen. Daß die klassischen philologen diese technische seite unseres faches gering anschlagen, kommt wohl daher, daß sie selbst — weil sie mit toten sprachen sich zu beschäftigen haben — nicht von der gesprochenen, sondern von der geschriebenen sprache ausgehen und keine ahnung haben von der wichtigkeit, die wir dem lautbilde beilegen. Da ihre sprachen im mündlichen gebrauch nicht mehr gepflegt werden, können sie sich auch keine vorstellung machen von dem fluche der lächerlichkeit, dem man sich aussetzt, wenn man jahrelang eine sprache betreibt, ohne zum mündlichen gebrauch derselben zu kommen. Auch die wissenschaftliche erklärung der lautbildung spielt keine rolle in der klassischen philologie. Lautphysiologie ist den klassikern fremd und muß ihnen fremd bleiben. Damit ist ihnen aber das ganze gebiet verschlossen, das uns mit der naturwissenschaft verbindet. Auch die rein historische grammatik wird in unserem sinne fast nie auf der universität von dem klassischen philologen getrieben, sondern vom vergleichenden sprachforscher. Der klassiker geht von der fertigen sprache aus und kümmert sich in den allerwenigsten fällen um die entstehung der lateinischen oder griechischen wörter aus dem indogermanischen; er sucht auch kaum lautphysiologisch oder psychologisch die sprache zu erklären. Unsere wissenschaft dagegen legt den größten wert gerade auf diese seite der sprachbehandlung. Diese wenigen bemerkungen dürften genügen, um den großen unterschied, der zwischen unserer philologie und der klassischen herrscht, von vornherein zu betonen.

Aber sind wir bloß techniker, sind wir bloß naturwissenschaftler, sind wir bloß linguisten? Würden wir die bezeichnung philologen verdienen, wenn wir bloß das wären? Nein — alles, was die klassische philologie von ihren jüngern verlangt, haben wir noch gar nicht betont. „Die philologie muß," um mit Usener zu reden, „das geschichtliche leben ihrer nation in seiner totalität, das zusammen- und aufeinanderwirken der verschiedenen faktoren zur anschauung bringen."[1] Können

[1] Usener, *Philologie und geschichtswissenschaft*, s. 31. Bonn.

wir dasselbe von unserer wissenschaft sagen? Die klassische philologie beansprucht seit Friedr. August Wolff, eine wissenschaft zu sein, welche das ganze altertum in allen seinen äußerungen wirtschaftlicher, politischer, ästhetischer, philologischer, litterarischer, sprachlicher art zusammenfaßt zu einer großen kulturkunde der alten welt. Ist die moderne philologie das gegenstück dazu für die modernen völker? Soll sie es sein?

Ich meine, auf diese fragen können wir nur antworten: sie ist es leider noch nicht, aber sie sollte es sein. Unser ideal ist es, daß sie es werde. Mit der litteratur der modernen völker beschäftigen wir uns zwar in unseren vorlesungen, mit der exegese der hervorragendsten werke vom mittelalter bis in die neuzeit befassen wir uns in unseren seminarübungen, wir versuchen, den text der schlecht überlieferten schriftsteller der früheren zeit in einer weise wiederherzustellen, die dem original so nahe wie möglich komme. Aber hören unsere studenten auch etwas von der geschichte Frankreichs und Englands, wie die klassischen philologen von der geschichte Roms oder Athens? Wüßten sie ihre schüler auf die besonderheiten der kunst Frankreichs und Englands aufmerksam zu machen, wie jene auf die der kunst des klassischen altertums? Haben sie eine ahnung von der wirtschaftlichen entwickelung unserer nachbarländer? Lesen sie die schriftsteller, in denen die philosophische eigenart unserer nachbarn zum ausdruck kommt? In einem worte: kennen sie Frankreich, kennen sie England? Oder kennen sie nur die sprache und schöngeistige litteratur dieser völker? Ich glaube, auf diese fragen müssen wir bescheiden antworten: in dieser hinsicht stehen wir, stehen unsere lehrer doch hinter den klassischen philologen zurück. Aber weshalb? Erkennen wir die betonung dieser realien, um mich ganz allgemein auszudrücken, nicht als berechtigte forderung? Gewiß! Bereits Waetzoldt hat in seiner berühmten rede auf dem fünften allgemeinen deutschen neuphilologentag 1892 sehr energisch darauf hingewiesen. Unsere höchste aufgabe ist es, in ein verhältnis zu den mitlebenden kulturvölkern zu gelangen. „Alle übungen, die der lehrer vornimmt," so drückt er sich seite 28 aus, „alle studien, die der student treibt, sie sollen immer getragen sein von dem gedanken, daß

er französisch und englisch nur lernt und lehrt, um Frankreich und England zu lernen und zu lehren. Dann wird er nicht versinken in die gefahr des kleinkrams einer rein gelehrten betrachtung dieser sprachen, dann wird er nicht aus den augen verlieren, daß die sprache an sich nicht das objekt ist, sondern das mittel, durch welches wir dem objekte der betrachtung, dem volke, am nächsten kommen können.“ Das waren goldene worte. Ich meine aber, wir haben sie über minder wichtige aufgaben etwas vergessen. Als ich vor zwei jahren auf der kölner tagung einen vortrag angekündigt sah: „Wie übermitteln die neusprachlichen schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige allgemeinbildung?“ hatte ich gehofft, daß der redner, herr oberschulrat Waag, auf diese fragen zu sprechen kommen würde. Denn ich bin eben der ansicht, daß wir nur dann mit den klassischen philologen wetteifern können, wenn wir unseren schülern auch ein großes, geschlossenes kulturideal übermitteln können. Aber auf diese fragen ging der redner nicht ein. Sein vortrag gipfelte in dem satze: „Die neusprachliche schule steht oder fällt als eine dem gymnasium gleichwertige bildungsschule, je nachdem sie der kunst des übersetzens der fremdsprachlichen meisterwerke in die muttersprache in den mittel- und oberklassen weiten raum gönnt oder ihr die pforten verschließt.“ Diese methodische frage scheint mir nebensache zu sein. Nicht auf das *wie*, sondern auf das *was* kommt es an. Ob ich den stoff durch übersetzung oder durch lektüre mir aneigne, das ist die weniger wichtige frage. Die grundlegende ist die: lernt der schüler auf der schule etwas über unsere nachbarländer und nachbarvölker? Weiß er, wenn er als jurist oder mediziner oder theologe oder kaufmann später draußen in der welt seinen mann zu stehen hat, weiß er da etwas darüber, welches leben jenseits der Vogesen pulsirt, welche anschauungen jenseits des Kanals herrschen, wie verschieden der französische oder englische volkscharakter vom deutschen ist? Für bayerische gymnasien kann ich getrost antworten: nein! Das hat ihm der lehrer nicht beigebracht, das hat er ihm nicht beibringen können, weil ihm die wenigen stunden, die er zur verfügung hatte, für diesen zweck nicht ausreichten. In anderen bundes-

staaten mag es besser sein, aber so wie es das ideal verlange, ist es auch da lange nicht. Und daran sind die lehrer nicht schuld. Daran sind die universitäten, daran sind die prüfungsreglements viel mehr schuld. Ich komme gleich darauf zurück.

Nur vorerst noch die frage: handelt es sich da um etwas nebensächliches? Ist es einerlei, ob die elite unseres volkes, unsere künftigen beamten, richter, advokaten, offiziere, ärzte, pfarrer und lehrer, etwas von den verhältnissen in den nachbarländern weiß oder nicht? In unserer zeit, wo die völker so nahe aneinandergerückt sind, wo die konkurrenz auf dem weltmarkte so gewaltig geworden ist, wo der deutsche in den außereuropäischen ländern fortwährend auf den verkehr mit den engländern oder franzosen angewiesen ist? Kann er noch so blind, so taub und dumpf durch die welt gehen, wie ehedem? Ist es nicht im höchsten interesse des staates, dafür zu sorgen, daß seine bürger die nachbarvölker kennen? Ich meine, da gibt es keinen zweifel! Die selbsterhaltungspflicht gebietet es. Es ist eine eherne notwendigkeit.

Aber wie sollen wir dafür sorgen? Ich deutete es schon vorhin an. An der bildung der lehrer liegt es. Sie müssen auf der universität anders vorgebildet werden. Um kulturvermittler zu werden, müssen sie gelegenheit gehabt haben, auf der universität selbst sich mehr mit kultur im weitesten sinne, mit moderner geschichte und moderner kunst, zu befassen. Aber nun werden Sie sagen: wie ist das möglich? Sie sind schon so überbürdet, unsere studenten, daß sie unmöglich ein neues fach, ja mehrere neue fächer übernehmen könnten. Die überbürdung erkenne ich rückhaltlos an. Ich weiß, daß wir vom neueren philologen sogar noch verlangen, daß er neben französisch und englisch, sofern er den anspruch erheben will, ein guter romanist zu sein, italienisch oder provenzalisch oder spanisch treiben muß, wenn er ein guter anglist sein will, auch von den beziehungen des englischen zu den anderen germanischen sprachen unterrichtet sein muß. Das müssen wir verlangen und werden es auch stets verlangen. Aber was dann? Auch wir professoren sind überlastet und können nicht außer unseren sprachlichen und litterarischen vorlesungen regelmäßige vorträge über kultur, über geschichte

oder zumal unserer nachbarvölker halten. Auch ist das nicht unsere sache.

Aber wie dem abhelfen? Meines erachtens gibt es keinen anderen ausweg, als die trennung von französisch und englisch. Aus gründen der überbürdung hat sie dr. Borbein auf dem letzten neuphilologentage verlangt. Aus gründen kulturell-idealer art verlange ich sie ebenfalls. Nur so können wir wirklich ideale kulturvermittler herausbilden, wenn die einen in der englischen, die anderen in der romanischen kultur, sprache, litteratur zu hause sind. Beides zu vereinigen, ist ein ding der unmöglichkeit. Den klassischen philologen wird diese forderung übertrieben vorkommen. Sie werden darauf aufmerksam machen, daß auch ihre lehrer zwei sprachen und litteraturen zu beherrschen haben, griechisch und lateinisch. Gerade wie sie die antike kultur, so sollten die neuphilologen die moderne des auslands vertreten. Dieser vergleich hinkt. Die antike kultur ist ein einheitliches ganze. Die englische und französische sind oft diametral entgegengesetzt. Die lateinische litteratur ist aus der griechischen entstanden oder lehnt sich an sie an: die englische und französische verfolgen ganz andere ideale, bewegen sich nach ganz anderen richtungen. Außerdem kommt für uns neuphilologen noch hinzu, was wir an erster stelle besprachen: das linguistische und technische element, das dem klassischen philologen vollständig fehlt. In linguistischer hinsicht hängt das französische mit dem lateinischen, das englische vorwiegend mit dem germanischen zusammen. Die berührungspunkte zwischen englisch und französisch sind viel geringer als diejenigen zwischen englisch und germanisch. In technischer hinsicht ist es aber — das erkennen alle neuphilologen an — unmöglich, in gleicher weise die zwei sprachen so lautrein zu beherrschen, wie es das ideal erfordert; es ist eine unmögliche zumutung an leibliche und geistige energie, zu verlangen, daß ein lehrer etwa nach der neuen direkten methode in beiden sprachen gleich gut unterrichte. Ich verweise nur auf die ganz vortrefflichen ausführungen dr. Borbeins darüber, wie unendlich schwer es ist für einen neusprachlichen lehrer, fortwährend, oft nur nach einer pause von wenigen minuten, sich gleichsam in einen

anderen menschen zu verwandeln — denn wir verlangen eben, daß der lehrer in der französischen stunde mit französischen sprachwerkzeugen, wenn ich mich so ausdrücken darf, arbeite, und wie ein franzose fühle und denke, in der englischen stunde englisch. Gleich gut können es nur die allerwenigsten. Wir professoren können immer die beobachtung machen, daß nach einiger zeit gerade die besseren unter unseren schülern entweder dem französischen oder dem englischen größere neigung entgegenbringen. Wie sollten sie aber, wenn sie schon so überbürdet sind, sich noch in genügender weise in die realien, in die geschichte, in die kunst der beiden völker einarbeiten? Trennen wir dagegen beide fächer voneinander, so kann unser kulturideal erreicht werden. Auch wir müßten in unseren vorlesungen dafür sorgen, daß das hauptgewicht mehr auf das kulturelle gelegt wird, als es häufig der fall ist, so zum beispiel nie außer acht lassen, zu betonen, daß die litteratur das spiegelbild der kultur ist. Auch wir dürfen uns in unseren vorlesungen nicht in kleinigkeiten verlieren und müssen uns stets bewußt bleiben, daß wir die vergangenheit in sprache und litteratur weniger um ihrer selbst willen, als um des wertes ihrer historischen entwickelung wegen lehren. Wie das zu verstehen ist, hat Morf in unvergleichlicher weise in seiner bekannten züricher antrittsrede über das studium der romanischen philologie auseinandergesetzt. Was aber den studenten betrifft, so nehme er statt der beiden sprachlichen hauptfächer, je nach seiner neigung — wenn er mehr nach der litterarisch-kulturellen seite veranlagt ist —, wie der klassische philologe alte geschichte und archäologie, neben französisch oder englisch geschichte und kunstgeschichte, wenn er mehr für die sprachliche seite interesse hat, neben französisch lateinisch, neben englisch deutsch. Ich will die verschiedenen kombinationen, die hier möglich sind, nicht näher angeben. Auf die ganze frage wird ja in anderem zusammenhange ein anderer redner noch zurückkommen. Es sei mir nur gestattet, noch darauf hinzuweisen, daß für die realschule und oberrealschule die anstellung von lehrern mit fakultas für französisch und geschichte, eventuell auch geographie, oder für englisch und deutsch sehr leicht möglich wäre. Für die schule

wäre es von viel größerem nutzen, *einen* guten franzosen und *einen* guten engländer zu haben, als zwei mittelmäßige „franko-engländer", wenn ich mich so ausdrücken kann. Für das realgymnasium wäre neben dem vorher mitgeteilten auch die verbindung französisch und lateinisch sehr wohl möglich, und zwar um so mehr als an dieser lehranstalt das lateinische, das vom griechischen getrennt seiner kulturellen bedeutung entbehrt, viel mehr wegen seiner formalbildenden bedeutung gelehrt wird. Da ich hier nur vom idealen standpunkt die frage erörtere, sei es mir gestattet, sogar über das humanistische gymnasium einige worte zu sagen. In praktischer hinsicht würde ich ja nicht wagen, an dem unantastbaren monopol des humanistischen gymnasiums, das bekanntlich bei uns in Bayern noch mit den klassischen sprachen deutsch, geschichte und geographie in einer hand vereinigt, zu rütteln. Ich würde ja sonst wirklich unsere neuere philologie in den verdacht der schlimmsten revolutionären tendenzen bringen. Das sei ferne von mir! Klassische philologen und neuere philologen sind brüder und dürfen sich nicht feindlich gegenüberstehen. Wie viel wir neuphilologen von den klassischen lernen können, habe ich in diesem vortrag genügend hervorgehoben. Nur in theoretischer hinsicht möchte ich — nebenbei — mir zu bemerken erlauben, daß mir die erteilung des deutschen und der geschichte und geographie am gymnasium auch durch einen anderen als den klassischen philologen recht wohl denkbar erschiene. So enge beziehungen zwischen der klassischen kultur und der deutschen auch herrschen mögen, so beherzigenswert es auch für die schule sein möge, durch den lehrer, der Sophokles erklärt, auch *Iphigenie* erklären zu lassen, so denkbar würde es mir erscheinen, dem lehrer, der in der Shakespeare-litteratur zu hause ist, die darstellung der sturm- und drangperiode zu übertragen oder durch ihn die lektüre eines Shakespearischen stückes oder *Wilhelm Tells* oder der *Jungfrau von Orleans* leiten zu lassen. Aber, wie gesagt, wir bayerische neuphilologen wollen keine revolutionäre sein. Was wir aber erstreben, das ist der uns zukommende platz an der sonne. Mag das humanistische gymnasium fortfahren, die klassische bildung seinen zöglingen beizubringen, wir haben

chts dagegen. Wir verlangen aber als gegenstück, wie es i anderen deutschen bundesstaaten der fall ist, die gleichberechtigte oberrealschule. Hier, in dieser modernen schule rollen wir versuchen, das moderne ideal zu verwirklichen. Dieses ideal soll aber nicht bloß sprachlich technischer art ein. Es soll, und zwar vor allen dingen, historisch kulturell ein. Hier, an der oberrealschule, können auch ohne jede praktische schwierigkeit die verbindungen realisirt werden, die vorhin erwähnt wurden. Wie in der lektüre diese kulturelle seite stärker betont werden könnte, hat bereits in der kölner tagung ein redner, dr. Max Löwisch (Eisenach), freilich in etwas äußerlicher art ausgefürt in seinem vortrag: Die litterarische, politische und wirtschaftliche kultur frankreichs in unserer französischen klassenlektüre. Viel tiefer ist die ganze frage in allerletzter zeit von Ruska in einem bemerkenswerten artikel der *Zeitschrift für französischen und englischen unterricht* V, s. 193 ff. behandelt worden. Ich stimme mit dem verfasser vollständig überein, wenn er in der lektüre das hauptgewicht gelegt wissen will auf die erkenntnis der geschichte der geistigen strömungen der letzten jahrhunderte und die bekanntschaft mit den großen denkern Frankreichs und Englands. Tiefes eindringen und einleben in den geist eines bedeutenden schriftstellers ist weit wertvoller als gedächtnismäßige erlernung einer unzahl äußerlicher realien. Auch der im auftrage des ministers für handel und gewerbe nach Köln damals entsandte regirungsrat Duncker (Berlin) wies in seinen trefflichen ausführungen darauf hin, wie unendlich befruchtend es für die neuere philologie sein würde, wenn sie die auffassung der klassischen philologie als kulturwissenschaft annehmen würde. Auf eine für die oberrealschule gerade in unserer modernen zeit höchst wichtige verbindung wies er hin, die für den künftigen kaufmann besonders nutzbringend sein würde: das ist die verbindung des englischen mit der geschichte der angelsächsischen rasse und ihrer expansion über die erde, „ein gebiet, das die ganze kulturgeographie, die ganze moderne wirtschafts- und kolonialgeschichte in sich faßt, mit allen seinen fragen, die immer lauter heranbranden an unser deutsches kulturleben“ ... Der vertreter des ministers

wies dann hin auf die wenigen vorträge, die auf unserer letzten tagung dieses kulturelle gebiet streiften, und schloß mit den worten: „Wenn jetzt nur noch einzelne töne dieser art hervorklingen, so glaube ich, wird der zwang der notwendigkeit Sie dahin bringen, daß solche töne bald in volleren akkorden aus Ihren nächsten tagungen herausklingen werden.“ Der geschätzte redner hat richtig vorausgesehen. Das programm des heutigen philologentages verspricht nach dieser richtung fruchtbringend zu sein. Das ist auch meine überzeugung. Wie ein *ceterum censeo* müssen wir immer wieder auf diese betonung des modernen kulturideals zurückkommen. Bei der trennung von französisch und englisch läßt es sich auch erreichen. Denken wir daran, daß unser nachbarvolk Frankreich in dieser hinsicht uns die wege weist. Die examensbestimmungen für die *agrégation d'allemand* weisen viel deutlicher auf die verfolgung dieser ideale hin als unsere deutschen prüfungsvorschriften, die das rein formal äußerliche mehr betonen. In den fragen, welche von der kommission für die *agrégation d'allemand* den kandidaten zum studium empfohlen werden, wird großer nachdruck auf den zusammenhang zwischen litteratur und kultur gelegt; so verlangte die kommission für das jahr 1902 als ergänzung zum studium Goethes in Weimar von 1775 bis 1786 die kenntnis der entwickelung der politischen ideen in Deutschland von 1715 bis 1830; auch wurde die lektüre von Treitschkes deutscher geschichte, namentlich das studium der geistigen strömungen der ersten friedensjahre den studirenden ans herz gelegt. Für das jahr 1904, wo das junge Deutschland besonders studirt werden sollte, wurde neben der diesbezüglichen schönen litteratur auch die kenntnis des politischen, philosophischen und religiösen radikalismus von 1830 bis zu den anfängen der revolution von 1848 gefordert. Bekannt ist den herren gewiß die erst im februar dieses jahres vollzogene gründung des *Cercle d'Etudes germaniques à l'Ecole normale supérieure*, welcher sich zum ziele setzt, in unmittelbare berührung zu treten zu allen erscheinungen des gegenwärtigen deutschen gedankens und lebens.

Lassen wir uns durch das ausland nicht beschämen. Lernen wir vielmehr von ihm. Es ist das nur in unserem

eigenen nutzen. Es war früher der größte ruhm der deutschen, in die tiefe zu arbeiten, nicht in die breite sich zu verlieren. Nur eine fremde sprache, aber gründlich, nicht mehrere oberflächlich. Das sollte unser ideal sein. Dann würden wir, wie Waetzoldt es bereits verlangte, wie es für Frankreich ein französischer professor entsprechend für Deutschland forderte, nicht lehrer des französischen und englischen, sondern lehrer Frankreichs und Englands heranbilden. Dadurch würden wir aber auch dem höchsten ideale, das unsere wissenschaft in letzter linie verfolgt, näher kommen. Durch das eindringen in den geist des fremden volkes und durch das verstehen seiner gedanken, empfindungen und bestrebungen lernen wir unsere nachbarn besser beurteilen und hüten wir uns selbst vor törichtem eigendünkel. Auf diese weise arbeiten wir aber mit an der versöhnung der völker, an der befestigung eines dauernden friedens unter ihnen, zum wohle der kultur und menschheit. Und das ist gewiß das höchste ideal, dem wir nachstreben könnten.

*Würzburg.* H. Schneegans.

# ZUR ARTIKULATION DER DEUTSCHEN ZUNGENZAHNLAUTE.

*Vorbemerkung.*

Um die einstellung der sprechwerkzeuge bei der bildung der sprachlaute zu ermitteln, sind eingehende kehlkopf-, mund- und nasenuntersuchungen nötig. Da ich sie und die beobachtungen mittels der Röntgenstrahlen-durchleuchtung nicht mit der erforderlichen gründlichkeit anstellen konnte, so beschränke ich mich auf die erörterung derjenigen partien des sprechapparats, die ohne kostspielige hilfsmittel erforscht werden können. Das ist bei den zahnlauten der fall, zum mindesten soweit es sich zwar nicht um das gesamtverhalten der artikulirenden zunge, aber doch um die maßgebenden artikulationsstellen im zahngebiet handelt. Den nachfolgenden darlegungen liegen selbstverständlich eigene beobachtungen zugrunde. Theoretische belehrungen und anweisungen zu meinen versuchen gewährten mir Viëtors bekanntes werk *Elemente der Phonetik* und einige der im dortigen litteraturverzeichnis angeführten werke. Da ich individuelle lautphysiologische untersuchungen darbiete, so ist noch vorauszuschicken, daß ich niederlausitzer bin, also dem östlichen (schlesischen) mitteldeutschen sprachgebiet angehöre. Bezeichnet sind die laute nach Passy, *L'Écriture phonétique.*

Die laute der zungenzahnartikulation sind: 1. Die verschlußlaute *t* und *d*; 2. die „spitzen" (vorderen) zischlaute *s* und *z*; 3. die „breiten" (hinteren) zischlaute *ʃ* und *ʒ*;

4. die zitterlaute $\underset{\circ}{r}$ und $r$; 5. die seitlichen laute $\underset{\circ}{l}$ und $l$ (mit mittlerem zungenzahnverschluß und seitlicher zungengaumenenge); 6. die nasenlaute $\underset{\circ}{n}$ und $n$.

### 1. *t* und *d*.

Ich wende mich zunächst zu den beiden akustischen unterschieden zwischen *t* und *d*. A. Das *t*-geräusch, der hauch, der der verschlußlösung folgt, und der das *t* überhaupt erst hörbar macht, ist in Norddeutschland — namentlich bei deutlicher aussprache — ziemlich stark; denn infolge des längeren und kräftigeren verschlusses tritt während der verschlußdauer eine erheblichere stauung des luftstromes ein als z. b. bei dem flüchtigeren, energielosen und daher unbehauchten *t* der sachsen, das nur eine schwache tenuis ist. Die behauchung unserer starken tenuis ist übrigens dem *h* keineswegs gleichwertig. Das *h* wird *bewußt*, absichtlich und mit merklicher zuhilfenahme der brustmuskeln hervorgestoßen. Der hauch hinter *t* ergibt sich „von selber", wenn die angesammelte und verdichtete luft durch die plötzlich entstandene zungenzahnöffnung entweicht. *t* und vollkommenes *h* wäre eine lautverbindung, deren beide teile deutlich unterscheidbar sind. *t* und das geringe geräusch der nachstürzenden luftmasse ist nur eine aspirata. *t*-behauchung und *h* unterscheiden sich auch in der stärke und in dem grade der hörbarkeit. Gehen wir von dem geringsten hauchgeräusch aus, so entsteht die reihe: 1. norddeutsche tenuis-behauchung, 2. das ruhige ausatmen, 3. das *h*, 4. das energische hauchen mit blaseenge zwischen den stimmbändern. Die vielen selbständigen *h*-laute (die stimmlosen mundöffner $\underset{\circ}{a}$, $\underset{\circ}{e}$, $\underset{\circ}{i}$ usw.) bedürfen besonderer einstellung der sprachwerkzeuge. Die *t*-behauchung ist eher den gleitlauten (*off-glides*) zuzurechnen. Der akustische unterschied zwischen *h* und aspiration tritt erkennbar hervor, wenn man *turm* mit deutlichem *h* hinter dem behauchten *t* spricht (*t'hùrm*). Dieses wort hätte alsdann zwei silbenkerne: α) *t*, β) *ù*. Unsere aussprache der aspirata, die ohne zweifel mit der bühnenaussprache (Siebs, *D. b.*, s. 67) übereinstimmt, liegt zwischen *thùrm* und dem z. b. sächsischen *tùrm*. Da die aspirata ' oder $^h$ die selbstverständliche folge des *t* ist, so kann sie als *t*-bestand-

teil aufgefaßt werden und daher unbezeichnet bleiben. (Vgl. Viëtor, *Deutsches lesebuch in lautschrift* und Gartners besprechung in der *Zeitschrift des Allg. d. sprachvereins*, jahrg. 1904, sp. 326/27.) Michel und Stephan bezeichnen dagegen die behauchten *t* und *p* als fehler, die nicht nachgeahmt werden sollten! (Michel und Stephan, *Lehrplan für sprachübungen*.) In gewissen ausnahmefällen bilde ich jedoch *t* auch ohne hauch (vgl. Viëtor, *E. d. ph.*, s. 303):

- *α*) im ersten teile der gemination *tt* (*mittag*), sofern *tt* nicht als *ein* verstärktes *t* mit längerer verschlußdauer gesprochen wird,
- *β*) in *t* und *d* (*fortdauer*), sofern hinter *t* nicht abgesetzt wird,
- *γ*) in *t* + verschluß eines anderen artikulationsgebietes (*Kottbus, Gliedmaßen*),
- *δ*) in *t* + *n* (*bildnis, raten* = *ra:tn*),
- *ε*) in *t* + *l*, sofern *t* nicht seitlich explodirt (*redlich, rötlich, Spatel* = *ʃpa:tl*),
- *ζ*) in der Affrikata *ts* (*kurz* = *kùrts*),
- *η*) in *t* + anderem reibelaut bisweilen (*feldfrüchte*).

Wenn der laut vor *t* schon des zungengaumenverschlusses bedarf, so wird dieser für *t* nicht wiederholt (*bald, bunt*).

Beim *d* ist der verschluß schwächer. Die zunge berührt nur sanft die gegenüberliegende stelle des zahngebiets und wird nicht so plötzlich und heftig wie beim *t* weggenommen. Da ferner nur wenig luft sich im hinteren teile des ansatzrohres ansammeln konnte, so geschieht das entweichen der luft nach der verschlußlösung unhörbar.

Leitet die fortis *t* eine betonte silbe ein, so trägt sie zur verstärkung des akzents bei. Beginnt die betonte silbe mit einer lenis, so erreicht sie nur einen geringeren grad des nachdrucks. Denn in *beront* hat die zweite silbe einen größeren nachdruck als in *bedacht*.

B. Bei der *t*-bildung findet ferner zwischen den nicht schwingenden stimmbändern hauchenge (verhältnismäßig weite öffnung) statt. *t* ist also ein reiner geräuschlaut. Zu dem schwächeren *d*-geräusch gesellt sich — gleichsam als ausgleich (kompensation) — der stimmton; denn die in der stimm- oder ritzenenge befindlichen stimmbänder schwingen hörbar während

der *d*-bildung. Der stimmton setzt zugleich mit der oralen verschlußbildung des *d* ein, ist während der verschlußdauer als sogenannter blählaut hörbar und geht — beim isolirten *d* — nach der verschlußlösung in das verkümmerte *e* (*ə* nach Passys schreibung) über. Folgt jedoch ein stimmlaut, so dauert der stimmton fort: teils als vokal (*da, die, du*), teils als stimmhafter „mittellaut" (*a:del* = *a:dl, laden* = *la:dn* [umgangssprache], *drei*). (Unvollständige *d*-bildungen kommen in den fällen vor, die den unvollständigen *t*-bildungen [s. 336] entsprechen: *α*) *widder*, *β*) —, *γ*) —, *δ*) *leiden* = *laidn*, *ε*) *rudel* = *ru:dl*, *ζ*) —, *η*) —, *ϑ*) *felder, binden.*)

An dieser stelle erinnere ich an Notkers anlautgesetz. Notker schrieb (und sprach sicherlich) tenues hinter stimmlosen und medien hinter stimmhaften auslauten. Ich finde in seinem Boëthius u. a. folgende belege; —*noh taz pluot*— und: *Ih meino daz si micheli nieht ne habet.* Der grund dieses lautwechsels liegt m. e. in der erleichterten sprechbarkeit, oder anders gesagt, in dem gesetze von der kraftersparnis in der lautphysiologie. (Vgl. s. 338.) Die stellung der stimmbänder braucht einerseits beim übergange von *h* (*x*) zu *t*, andererseits beim übergange von *o* zu *d* nicht verändert zu werden. Im zweiten falle *bleibt* ritzenenge, im ersten dagegen hauchenge. Diese erleichterungen gehören zu den sandhi-erscheinungen (angleichungen). — Da beim *d* zur erzeugung des begleitenden stimmtones die stimmbänder nahezu geschlossen sind, kann nicht soviel luft in das am zahngebiet verschlossene ansatzrohr dringen und der verschlußlösung nachstürzen, als bei dem *t* mit seiner ziemlich weiten hauchenge. Hieraus ergibt sich der physikalische (akustische) unterschied, der unter A auf s. 335 gekennzeichnet wurde.

Im folgenden sollen die artikulatorischen unterschiede der *t*-laute unter sich erörtert werden. Begleiten wir die verschiedenen zungenzahnverschlüsse in der richtung von oben nach unten (vom zahndamm bis zum zahnrande), so ergeben sich die nachstehenden acht *t*-laute und *t*-spielarten.

1. Da mir das zerebrale *sch* (= *ʃ* in Passys laut*schrift*) mundgerecht ist, so bilde ich nach *ʃ* das *t* beim ungezwungenen sprechen, indem ich die zur engenbildung nach oben gerichtete

zungenspitze an die rückseite des zahndammes schnelle. Den verschluß bildet die dicht unter der spitze gelegene zungenpartie, und es entsteht mithin das *subapikal-postalveolare* oder *hintere zahndamm-t*, das ich $t^1$ nennen möchte.

2. Schlägt die zungenspitze an die erhöhung des zahndammes, so wird *das mittlere zahndamm-t* ($t^2$) erzeugt. Es ist also *apikal-alveolar*.

3. An der vorder- oder unterseite des zahndamms ist die artikulationsstelle *des vorderen zahndamm-t* ($t^3$). Der verschluß wird hierbei durch die dicht hinter der zungenspitze liegende fläche gebildet (*dorsoapikal-antealveolar*).

4. An der rückseite der oberen vorderzähne entsteht durch vorstoßen der zunge das *apikal-postdentale* oder *zahnrücken-t* ($t^4$).

5. Wird die zungenspitze hinter (auf) den rand der oberen vorderzähne gesetzt, so ergibt sich das *apikal-(post)marginale* (*-dentale*) oder *zahnrand-t* ($t^5$).

6. Gleitet die zungenspitze zwischen die schneidezähne, so bildet der dicht hinter ihr liegende teil des zungenblattes einen verschluß an der schneide der oberen vorderzähne. Das so entstandene *zahnspalten-t* ($t^6$) ist also *dorsoapikal-interdental* oder *-submarginal(-dental)*. Diese sechs *t*-laute sind *zungensaumverschlüsse*. Ihnen reihen sich zwei *zungenflächenlaute* an.

Bei diesen *t*-lauten stützt sich die zungenspitze auf die rückseite der unteren vorderzähne, und der vordere zungenrücken (das zungenblatt) artikulirt entweder gegen den rand der oberen schneidezähne (*dorsal-submarginal*) oder gegen den zahndamm (*dorsal-alveolar*). Das erstere der *zungenflächen-* oder *zungenrücken-t* ist ein *zahnspalten-t* ($t^7$), das letztere ein *zahndamm-t* ($t^8$). Wann gelangen nun die beschriebenen acht *t*-laute zur anwendung?

Es ist ein unanfechtbares grundgesetz, daß das streben nach kraftersparnis sich auch auf die artikulationsbewegungen erstreckt. Ist für einen laut eine bestimmte einstellung der sprechwerkzeuge erforderlich oder geläufig, so wird für den nachbarlaut (in unserem falle für *t*) die am leichtesten und schnellsten erreichbare einstellung gewählt. Daher bilde ich, wie schon bemerkt, hinter „zerebralem“ $\int$ $t^1$ oder allenfalls,

zum übergange in den nachfolgenden laut, $t^2$ (*fischt* mit $t^1$, *ſtu:fə* = *stufe* mit $t^2$). Sogar *vor* *ſ* nimmt die *t*-artikulation auf das nachfolgende *ſ* angleichend rücksicht (*klatschen*). In diesem falle ziehe ich $t^2$ dem $t^1$ vor. Denn $t^2$ liegt dem voraufgegangenen mundöffner *a* näher als $t^1$; d. h. die zungenspitze, die bei der *a*-bildung untätig hinter den unteren schneidezähnen liegt, erreicht den $t^2$-verschluß eher und leichter als den $t^1$-verschluß.

Der weg der zungenspitze von der *ſ*-enge zum $t^1$- bzw. $t^2$-verschluß ist kürzer als z. b. der zu den anderen *t*-lauten. Deshalb wird er, um kraft (nerven- und muskelanstrengung) zu ersparen, den längeren wegen vorgezogen. Die richtung der zungenspitzenbewegung geht in *ſ*—*t* von hinten nach vorn, in *t*—*ſ* in der regel — bei meiner sprechweise — von vorn nach hinten. Nur wenn die rückwirkende kraft der nachfolgenden vokaleinstellung erheblich ist — vor *betonten* vokalen (*janitscharen*, *hatschi!*) — wird ein vorderes (*antealveolares*) *ſ* erzeugt.

Ist der breite zischer *ſ* nicht in der nachbarschaft, so bilde ich meist (vgl. jedoch $t^4$) $t^3$. Es „liegt mir am besten". $t^4$ bevorzuge ich nur in der affrikata *ts* (*zu* = *tsu:*). Hier ist der „angleichende" einfluß des nachbarlichen *s* wirksam: *s* spreche ich am liebsten *postdental*. $t^5$ entspricht dem zahnrand-*s*, das leicht ins gelispelte *s* übergeht. In der umkehrung der affrikata, in der verbindung *st* (*hast*) ziehe ich jedoch $t^3$ vor. $t^6$ ist das *t* der lispler; es ist wohl als sprechfehler zu bezeichnen und zu vermeiden.

$t^7$. Das süd- und mitteldeutsche *dorsal-alveolare t* fällt meiner zunge schwer. (Meine eltern stammten aus dem Oderbruch, also aus echt niederdeutschem sprachgebiet).

$t^8$ korrespondirt mit dem *gelispelten* zungenflächen-*s*. Daher möchte ich es zu den fehlerhaften lautbildungen rechnen.

In der folgenden übersicht stelle ich der besprochenen *t*-reihe die bezeichnungen namhafter phonetiker gegenüber, um die tatsächliche mannigfaltigkeit der *t*-laute zu beweisen.

$t^1 = t^2$ bei Brücke (vgl. auch Trautmann),
$t^1 = \underline{t}$ „ Sievers,
$t^2 = t^3$ „ „

$t^3 = t^1$ bei Brücke,
$t^4 = t^2$ „ Sievers; Michaëlis' superficiales *t*,
$t^5 = t^2$ „ „ „ marginales *t*; $t^4$ bei Brücke,
$t^6 = t^1$ „ „ eine spielart des $t^4$ bei Brücke,
$t^7 = t^4$ „ „ $t^3$ bei Brücke,
$t^8 =$ die dritte spielart des $t^4$ bei Brücke.

Diesen acht *t*-lauten entsprechen theoretisch acht *d*-laute. In der praxis wird die zahl der letzteren erheblich eingeschränkt, da *d* nur als an- und inlaut vorkommt. Wenn jedoch nach *d* der auslautvokal weggelassen wird [*ich lad' ihn ein*], so bleibt ausnahmsweise das zum auslaut gewordene *d* stimmhaft.) Die seltenen $d^1$- und $d^2$-laute werden durch *f* in der lautverbindung *fd* (*Raschdorf, tischdecke*) bewirkt, und im flüchtigen sprechen stellt sich in *sd* (*faſidauben*) $d^4$ anstatt des $d^3$ ein.

2. *s* und *z*.

Dieses lautpaar (desgl. das folgende) unterscheidet sich von den schlaglauten *td* akustisch dadurch, daß es *reibe*laute von beliebig *langer dauer* darstellt. Der unterschied ist nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ. Der akustische charakter des *zischenden* geräusches *s* ist *wesentlich* anders als der des schallschwachen, nicht zischenden klapperhauches *t*. Untereinander verhält sich *s* zu *z* wie *t* zu *d*: *s* ist ein kräftigeres, reines geräusch, *z* dagegen ein schwächeres, stimmhaftes geräusch. (Vgl. s. 335—337.) Mittels kymographischer apparate, die mir leider nicht zur verfügung stehen, kann man dartun, daß *s* und *z* sich auch in den lautausgängen unterscheiden. Ich bemerke daher nur, daß *diese* unterschiede im atemstrome zwischen *s* + stimmlaut (*tsu:*) und *z* + stimmlaut (*zu:xən*) durch das verhalten der stimmbänder bedingt sind. Bevor die hauchenge des *s* sich in die ritzenenge des nachfolgenden stimmlautes verwandelt, entsteht notwendig ein hauchähnlicher übergangslaut, der der behauchung des *t* entspricht.

Hinsichtlich der artikulationsunterschiede betrachte ich zunächst die verschiedenen *s*-laute.

Ich kenne drei zungenspitzen- und zwei zungenflächen-*s*. In jeder gruppe ist ein lispelfehler ($s^3$ und $s^5$).

Zungenspitzenlaute:

$s^1$ = *apikal-postdental* (zahnrücken-*s*),
$s^2$ = *apikal-postmarginal* (zahnrand-*s*),
$s^3$ = *dorsoapikal-submarginal*, d. i. *dorsoapikal-interdental* (zahnspalten-*s*).

Zungenflächenlaute:

$s^4$ = *dorsal-alveolar* (zahndamm-*s*),
$s^5$ = *dorsal-submarginal* (zahnspalten-*s*).

Diese angaben bezeichnen den ort der engenbildung. Der durch die enge getriebene luftstrom wird als zischgeräusch hörbar, wenn er sich am rande der oberen vorderzähne reibt. Die unteren vorderzähne werden wenigstens bei meiner artikulation der laute $s^1$—$s^5$ nicht von dem luftstrom getroffen. Es ist dies vielleicht ein merkmal norddeutscher sprechart.

Schon aus der benennung der fünf *s*-laute ist ersichtlich, daß sie genau den verschlüssen $t^4$, $t^5$, $t^6$, $t^7$, $t^8$ entsprechen. Nach dem auf s. 338 erwähnten lautphysiologischen gesetz der kraftersparung hat, sofern der *t*-laut vorausgeht, der *s*-laut dieselbe bildungsstelle. Daraus ergeben sich folgende affrikatä: $t^4$ ($\mathfrak{z}^{1,2,3}$) + $s^1$, $t^5 + s^2$, $t^6 + s^3$, $t^7 + s^4$, $t^8 + s^5$. Der norddeutsche spricht *zu* (*tsu:*) mit $t^4 + s^1$, auch allenfalls mit $t^5 + s^2$, der mittel- und süddeutsche mit $t^7 + s^4$. Der norddeutsche lispler läßt seinem $t^6$ den sprechfehler $s^3$ folgen. Weil im norden die apikalen laute bevorzugt werden, ist dort das lispeln häufiger zu finden als im süden Deutschlands. Wie aber dorsale $\theta$ (*thin*) und $\eth$ (*then*) möglich sind, so ist auch das lispeln im süden nicht ausgeschlossen. (Vgl. $t^8$ und $s^5$.)

Ein mir befreundeter englischer sprachlehrer und schriftsteller bezeichnete schon mein zahnrücken-*s* als lispeln. Der bekannte A. Gutzmann beurteilte es jedoch als auch richtige *s*-bildung.

Zu den fünf stimmlosen *s*-lauten gesellen sich fünf stimmhafte *s* (*z*). *s* kommt hier nur als in- und auslaut, *z* nur als an- und inlaut vor. Auch in *ros'* ist das *s'* meist stimmlos. Das anlaut-*s* verliert in meiner sprechart nie den stimmton.

### 3. *ʃ* und *ʒ*.

Die akustischen unterschiede zwischen diesen reibelauten und den vorigen liegen in der verschiedenheit des zischgeräusches. Der auf die zähne gerichtete atemstrom ist bei *sz* auf einen feinen strahl konzentrirt, bei *ʃʒ* dagegen breit. (Viëtor, *Elem. der phon.*, 5. a., s. 185 ff.) Die — bei *sz* ausgeschlossene — mitwirkung der unterzähne findet bei *ʃʒ* statt, *kann* aber ausgeschaltet werden. Außer dem unterschiede in der größe und weite des atemweges finde ich in meiner artikulation, daß beim *ʃʒ* ein größerer kesselraum im vordermunde gebildet wird; zu seiner vergrößerung werden die lippen in der regel vorgestülpt. (Viëtor, s. 187 f.)

Hinsichtlich der einstellung der sprechwerkzeuge unterscheide ich vier *ʃ*:

$ʃ^1$ = *subapikal-postalveolar* (im allgemeinen *zerebral*),
$ʃ^2$ = *apikal-alveolar*,
$ʃ^3$ = *dorsoapikal-antealveolar*,
$ʃ^4$ = *dorsal-alveolar*.
$ʃ^1$, $ʃ^2$, $ʃ^3$ sind zungensaumlaute,
$ʃ^4$ ist ein zungenrückenlaut.

Sie entsprechen den lauten $t^1$, $t^2$, $t^3$, $t^7$. Über die verwendung dieser *ʃ*-laute vgl. s. 337—340. $ʃ^4$ ist süd- und mitteldeutsch. Es unterscheidet sich von $s^4$ durch den breiteren und längeren atemweg. Verlängert wird er durch vorstülpung der lippen.

Das dem hochdeutschen fremde *ʒ* kommt in der Niederlausitz mundartlich (namentlich in eigennamen) ziemlich häufig vor: *gruʒe* = rasen (*gruːʒə*), *im ʒùm* = betrunken, *feːrʒə* = verse und färse, *vɛːrʒə* = wär' sie, *hiːrʒə* = *hirse*, *kuscheln* = junge kiefern (*kùʒln*), Kuschern, Schögeln (dorfnamen) = *kùʒərn*, *ʒeːgln*, Krusche, Gliese, Raschik (personennamen) = *kruːʒə*, *gliːʒə*, *raʒìk*.

### 4. *r̥* und *r*.

Das stimmlose *r* (*r̥*) kommt nur vereinzelt in der umgangssprache vor. In der musterhaften aussprache ist *r* stets stimmhaft.

Der unterschied zwischen dem zittergeräusch des *r* und dem zischgeräusch der laute unter 2 und 3 wird durch die

verschiedene gestaltung der enge bedingt. Die *sz-ʃʒ*-enge ist im großen und ganzen während der lautdauer unveränderlich (konstant), die *r*-enge variabel. Die zungenspitze bewegt sich in ganz kurzen zwischenräumen auf- und abwärts unterhalb des zahndammes. Daher muß die enge naturgemäß im schnellen wechsel bald größer (bei der abwärtsbewegung), bald kleiner (bei der aufwärtsbewegung) werden. Die zungenerschütterungen werden auf den herausgestoßenen luftstrom übertragen, und es entsteht das bekannte (oft reduzirte) zittergeräusch. — Nach stimmlosen und als auslaut — namentlich unbetonter nebensilben — wird *r* in zwangloser aussprache hier oft stimmlos (*frei, vater*).

Das zäpfchen-*r* (ʁ), das in die sprechweise der bauern und ackerbürger Norddeutschlands im allgemeinen noch nicht eingedrungen ist, erobert in seinem beklagenswerten siegeslaufe zunächst die schwachen silben (es ist selber ein zeichen der schwäche), und diese leisten nach meinen beobachtungen am längsten widerstand, wenn sie vor einem vokalisch anlautenden worte stehen. (Vgl. die ähnlichen erscheinungen im englischen!)

Hinsichtlich der artikulation kenne ich nur *ein* zungenspitzen-*r*. Die variable enge ist stets *dorsoapikal—antealveolar*. Sie entspricht also dem *td*$^{s}$-verschluß und der konstanten enge des *ʃʒ*$^{s}$.

5. *l̥* und *l*

gehören als (seitliche) zungenrandengenlaute nicht ins zungenzahngebiet. Weil jedoch zu ihrer bildung ein zungenzahnverschluß nötig ist, so müssen sie hier auch kurz erörtert werden. Da *l* in meiner heimat wohl nie stimmlos wird, so wende ich mich gleich zu dem stimmhaften laterallaut. In akustischer beziehung unterscheidet sich *l* wesentlich von den behandelten stimmhaften. *d, z, ʒ* werden allgemein als stimmhafte geräuschlaute anerkannt. *l* dagegen ist ein reiner stimmlaut. Der stimmton, die urform der vokale, wird in den *l*-klang umgeformt, indem die regelmäßig schwingende luftmenge durch die seitlichen engen getrieben wird. Im *r* ist der geräuschcharakter so deutlich, daß ich diesen laut — wenigstens auf grund der hiesigen sprechweise — nicht zu

den reinen stimmlauten (den sonoren), sondern zu den stimmhaften geräuschlauten rechnen möchte. Wenn man *r* und *l* stimmlos bildet (ich wiederhole, daß hier $\underset{\circ}{r}$, aber nie $\underset{\circ}{l}$ in der umgangssprache vorkommt), so offenbart sich m. e. $\underset{\circ}{r}$ deutlich als ein im ansatzrohre erzeugtes geräusch, $\underset{\circ}{l}$ dagegen nur als ein etwas modifizirter (weil vorn gehemmter und seitlich entweichender) hauch. Trotzdem stelle ich stimmhaftes *l* nicht zu den vokalen; denn es ist ein engenlaut, während die vokale, selbst wenn man sie ausnahmsweise wie *l* mit vorderem medianverschluß bildet (Viëtor, *Elem. der phon.*, 5. a., s. 213), mundöffner sind. Bedingung ist für die vokalakustik die *öffnung* zwischen der zunge und dem gaumengewölbe.

Artikulatorisch unterscheide ich soviel *l*-laute, als ich *dt*-laute annehme ($l^{1-8}$, s. s. 337—338). Die mundgerechte verwendung der acht *l*-laute ergibt sich aus dem zu *td* gesagten. Ich führe daher hier nur ein paar beispiele an:

$l^1$ oder $l^2$ in *schlagen*,
$l^4$, allenfalls $l^5$ in *hals*,
$l^3$ = die hier meist übliche artikulation,
$l^7$ = vorwiegend mittel- und süddeutsch,
$l^6$ und $l^8$ entsprechen dem apikalen ($l^6$) und dem dorsalen ($l^8$) lispel-*s*.

6. $\underset{\circ}{n}$ und *n*.

Die paare unter 1—5 sind mundlaute, $\underset{\circ}{nn}$ dagegen nasenlaute, weil sie „durch die nase“ gesprochen werden. Da sie jedoch des mundverschlusses im zungenzahngebiet bedürfen, müssen sie hier auch erwähnt werden. $\underset{\circ}{n}$ kommt in der Niederlausitz wohl nie und nirgends in der sprache vor. *n* ist der durch die nase gehende stimmton. Seinen spezifischen *n*-klang erhält der letztere durch die nasale resonanz und durch mittelgroße orale resonanz. *m* hat durch lippenverschluß eine große, *ŋ* durch zungengaumenverschluß eine kleine mundresonanz außer der in den nasen- (sowie rachen- und kehl-) räumen. — In bezug auf den zungenzahnverschluß gibt es gleichfalls acht *n*-laute (vgl. s. 337 f.). Der gebrauch dieser laute regelt sich wie der der *td*- und *l*-laute. Es genügen daher in rücksicht auf die wahl der *n*-laute folgende beispiele:

1 oder $n^2$ in *schneiden*,
4 allenfalls $n^5$ in *gans*,
5 = die sonst hier übliche zungenstellung,
7 = mittel- und süddeutsch,
6 und $n^8$ entsprechen den unschönen lipsellauten.

Zu 4—6 ist in rücksicht auf die lautung der gegenwart noch einiges zu bemerken. In den tonlosen endsilben *el*, *en*, auch *er* ist schon vom 17. jahrhundert an der mitlaut durch ausmerzung des verkümmerten *e* (= *ə*) silbig geworden. (Sütterlin, *Die deutsche spr. der gegenw.*, s. 44.) In der umgangssprache hört man auch hier heute nur *pu:dl*, *ra:tn*, anstatt *pu:dəl*, *ra:tən*. (Vgl. englisch *mìdl* [*middle*] und *ga:ɹdn* oder *ga:dn* [*garden*].) (Könnte man diese lautverbindungen zu den affrikaten rechnen?) Gehören die teile dieser lautzusammensetzungen zu verschiedenen artikulationsgebieten (*hebel*), oder folgt das variable *r* (*vater*), so ist das *ə* im allgemeinen noch nicht völlig verloren gegangen. In diesen fällen ist ja eine artikulationsveränderung für den zweiten laut bedingung. Auch zwischen *r* und *n* ist der *ə*-wegfall nicht regel geworden, obwohl wir schon z. b. bei Gottfried von Straßburg (in *Tristan und Isolt*) und später bei Luther der form *verlorn* begegnen. (Beiläufig sei hier bemerkt, daß meister Gottfried das im mhd. entstandene *ə* sonst selbstverständlich häufig hat, während es bei Luther viel seltener ist als selbst heute.)

Als ergänzung zu 6 mögen endlich noch ein paar bemerkungen über *ŋ* folgen. Bilde ich den mundverschluß zwischen zunge und gaumen, so verwandelt sich der „durch die nase gesprochene“ stimmton in *ŋ*. Dieser laut war vermutlich in alter zeit eine hintere (palatale) spielart des alveolaren *n*, die da entstand, wo *n* vor *g* oder *k* vorkam. Nach dem mehrmals erwähnten gesetz der kraftersparung wurde *n* vor *g* und *k* durch angleichung „palatalisirt“. Man nahm für *n* die *g*-artikulation vorweg, bildete es mithin als *ŋ*. Schließlich absorbirte das palatale (palatal ist hier im weitesten sinne gebraucht) *n*, d. h. *ŋ*, den verschlußlaut *g*, so daß ich folgende lautveränderung annehmen möchte. 1. $n + g$, 2. $ŋ + g$, 3. die gemination *ŋŋ*, 4. längeres und kürzeres *ŋ*. (Dieser lautwechsel bezieht sich auf das inlaut-*ŋ*.) Der berühmte erfurter schul-

meister V. Ickelsamer, der sich auch mit der phonetik beschäftigte, sagt über *ŋ*: *Da hört mā weder das, n, noch das, g, volkomlich, sondern man hört auß jrer zusamen schmeltzūg vil ain ander gethön vn̄ stim̄.* (Viëtor, *Elem. der phon.*, 5 a., s. 259.) Und an anderer stelle: *Ain frembder vn̄ newer buchstab würdt da an stat des, k, gehört, auß der Gurgel getruckt, wie die krancken ägzen oder kreisten, vnd würt das, n, auch nit recht, sondern mangelhafft ... gehört.* (Mit *k* meint er jedenfalls das mitteldeutsche *g̊*, das sowohl *k* wie auch *g* vertritt.) Die angleichung des *n* an *g* ist gewiß sehr früh geschehen: *gg* soll im gotischen meist *ŋ* + *g* gelesen werden; in gewissen fällen nur kommt *gg* = *g* vor. (Vgl. auch das griechische *γγ*.) Wie das ahd. *ng* gesprochen worden sein mag, entzieht sich meiner kenntnis. Jetzt ist *ŋ* dem *n* und *m* gleichwertig; aber seiner herkunft nach stammt es infolge einer „artikulationsverschiebung“ von *n* ab.

Die meisten der betrachteten physiologisch verschiedenen spielarten sind durch das streben nach kraftersparnis entstanden. Dieses jetzt noch waltende gesetz hat also wesentlich dazu beigetragen, daß das gebiet der lauterzeugung ein „land der unbegrenzten möglichkeiten“ ist. Für die sprachästhetik haben diese vielen möglichkeiten nicht durchweg vorteil gebracht. Die deutschen lispellaute, die reduktion der affrikata *ts* (*zu*) zu *s*, die anähnlichung des *n* an *b* (*anbinden* = *ambinden*), die verwandlung des auslautenden *n* in *ŋ* (*re:gŋ* anstatt *re:gen*) u. ä. sind allerdings heute noch als sprachfehler und als nachlässige bildungen zu beurteilen. Aber wie es in der englischen lautentwicklung eine zeit gab, in der angleichung des *k* an *n* im anlaut als richtige aussprache galt (*knight* = *dnait*; Viëtor, s. 243), so werden wohl später manche der obigen „stammelfehler“ in der deutschen aussprache bürgerrecht erlangen. In der bequemen umgangssprache haben sie es zum teil schon. (Die assimilation da anstatt *kn* wird heute als dahlen [*paragrammazismus*] bekämpft und ausgerottet). Die meisten der in diesem aufsatze betrachteten artikulatorischen spielarten dürfen als naturgemäße und lautphysiologisch berechtigte bildungen angesehen werden, die unsere aussprache mannigfaltig machen und unseren lautschatz — wenigstens in bezug auf die lauterzeugung — wesentlich bereichern.

*Kottbus.* F. Ruschke.

# BERICHTE.

## DER XII. DEUTSCHE NEUPHILOLOGENTAG IN MÜNCHEN.

(4.—7. juni 1906.)

(Fortsetzung.)

### DRITTE ALLGEMEINE SITZUNG.

*Mittwoch, den 6. juni, vormittags 9 uhr.*

Den vorsitz führt an stelle des durch unwohlsein verhinderten *prof. Breymann* zunächst magnifizenz *prof. dr. Varnhagen-Erlangen.*

Das wort erhält

*Prof. dr. Hartmann-München* zu einer weihevollen ansprache *Zur erinnerung an Pierre Corneille.*

Der redner würdigt des dichters litterarische eigenart und bedeutung. Es war ihm mehr wille als gefühl, mehr kopf als herz eigen, und leider kehrte er noch einmal zur dichtung zurück, als er nichts mehr zu sagen hatte. Er ist uns ziemlich fremd geworden, aber in *Cid, Horace, Cinna, Polyeucte* lebt er noch fort, und da er den besten *seiner* zeit genug getan, so hat er auch gelebt für *unsere* zeit. Sie fordert gleiches recht für alle höheren schulen und übernimmt dafür die pflicht, den idealismus zu hüten und dem heranwachsenden geschlecht die modernen klassiker, und damit auch Corneille, nahezubringen. Darin liegt eine der schönsten aufgaben für uns neuphilologen, die ein glücklicher zufall gerade am dreihundertsten geburtstage des dichters zusammengeführt hat, um geist und herz zu tauschen. — Auf des redners anregung ehrt die versammlung Corneilles andenken durch erheben von den sitzen.

*Prof. Potel-Paris* spricht in seinem und seiner kollegen namen herzlichen dank aus für diese ehrung seines großen landsmannes.

Den ersten eigentlichen vortrag bietet *prof. dr. Sakmann-Stuttgart* über *Charakterbilder aus Voltaires Weltgeschichte.* Er führt aus:

Bei einem gang durch die galerie der aus Voltaires werkstatt hervorgegangenen charakterköpfe erleben wir manche überraschung. Die wohl bekannten tendenzen der Voltaireschen geschichtsphilosophie werden immer wieder durchkreuzt durch seine unberechenbare, reaktions-

lustige subjektivität. Alexander der Große wird verherrlicht, wiewohl er eroberer ist, Augustus als der blutmensch der proskriptionen und als tyrann verdammt. Der eigentliche held der Voltaireschen weltgeschichte, auf dessen scheitel alle ehrenprädikate gehäuft werden, ist Julian der christenfeind. Für Karl den Großen hat er herzlich wenig sympathie; er ärgert sich wohl über den altehrwürdigen namen und die kirchliche verehrung. Auch in Barbarossa sieht er, der italienischen auffassung folgend, nur den tyrannen, wogegen der deutsche kaiser nach Voltaires herzen Friedrich II. ist. Gregor VII. gegenüber halten sich antiklerikale gesinnungstüchtigkeit und ein gewisses gefühl für das imposante seiner erscheinung die wage. Der eigentliche große mann des mittelalters ist ihm papst Alexander III. Ludwig IX., das urbild aller religiösen könige, muß seine heiligkeit und seinen religiösen sinn auffallend wenig entgelten. Ludwigs XI. von Frankreich doppelantlitz wird höchst scharf gefaßt und fein gezeichnet. Ähnliches gilt für Cromwell. Den großen kardinalministern gegenüber reicht Voltaires verständnis nicht aus, da seine betrachtung, zu sehr auf das persönliche eingestellt, die sachlichen ziele und leistungen dieser männer unterschätzt. Richelieu flößt ihm grauen ein, für Mazarin hegt er eine fast mit verachtung gemischte antipathie. Nicht bloß der kopf oder die leidenschaft der tendenz, sondern wirklich das herz spricht mit, wo er auf Frankreichs größten könig Heinrich IV. zu reden kommt. Die feinste leistung Voltairescher porträtkunst ist und bleibt sein Louis XIV., der fast zug für zug mit dem von Leopold v. Ranke entworfenen bilde übereinstimmt. —

Den vorsitz übernimmt *prof. dr. Schneegans-Würzburg*. Auf seinen vorschlag und mit zustimmung der mehrheit der anwesenden wird eine änderung der vortragsfolge insofern vorgenommen, als zunächst

*Prof. dr. Steinmüller-Würzburg* das wort erhält. Er spricht über den *Augenblicklichen stand der neusprachlichen reformbestrebungen.*

Der vortragende gibt in kurzen zügen ein bild von dem verlauf der reformbewegung und erkennt gern die positiven errungenschaften an, die die reform bis jetzt gebracht hat: eine bessere vorbildung der lehrer, namentlich in bezug auf das praktische, die beschränkung der grammatik auf das notwendige, also die verkürzung des lehrstoffs, bessere, den schüler mit land und leuten bekannt machende lesebücher, größere mannigfaltigkeit in den schriftlichen und mündlichen übungen beim unterricht, bessere auswahl der schriftsteller in der lektüre und vor allem die stärkere betonung des sprechens der fremden sprache.

Andererseits stellt er die punkte zusammen, in denen die reform für den klassen- und massenunterricht nach seiner meinung über das ziel hinausschoß, und die darum auch von der großen mehrheit der neuphilologischen lehrerschaft abgelehnt wurden. Als solche abgelehnte forderungen bezeichnet er: den ausschließlich induktiven betrieb der grammatik und damit die geringschätzung derselben, das ideale ziel

der sprechfertigkeit, die ausschaltung der muttersprache beim unterrichte und in verbindung damit den ausschluß der her-übersetzung und der hin-übersetzung.

Redner geht dann auf den eigentlichen kern seines vortrags über und beschäftigt sich ausschließlich mit der notwendigkeit der hin-übersetzung, da über die anderen punkte einigkeit erzielt sei und sie also aus der diskussion ausscheiden könnten.

Nachdem er darauf hingewiesen hat, daß *in der praxis* alle verfasser von lehrbüchern, die die hin-übersetzung verbannt hatten, allmählich wieder zu diesem unterrichtsmittel zurückgekehrt seien, und daß sie nur zum teil noch *in der theorie* auf dem alten Viëtorschen standpunkt ständen, gibt er die gründe an, die nach seiner überzeugung die beibehaltung der hin-übersetung notwendig machen. Die grammatik und die hin-übersetzung, so führt er aus, sind zwei unlösliche glieder, sie gehören eng zusammen; wer dem systematischen studium der grammatik einen platz im schulunterricht zuweist, der kann auch nicht auf die hin-übersetzung verzichten, denn erst diese macht die erklärte regel zum vollen geistigen besitz und gibt eine zuverlässige kontrolle, ob der schüler die regel in sich aufgenommen hat. Die oberrealschule oder das neusprachliche gymnasium, d. h. diejenige höhere schule, welche das verständnis des lebens der gegenwart bezweckt und ihren schülern nicht bloß formales, sondern auch ein umfassendes positives wissen von den dingen der gegenwart mit auf den weg geben, demnach wissenschaftliche bildung und praktisches können vereinigen will, diese schule hat den nachweis der gleichwertigkeit mit dem gymnasium und dem realgymnasium auf sprachlichem gebiete noch zu erbringen. Nicht durch die bloße sprechfertigkeit, die jeder ungebildete im verkehr mit ausländern erwerben kann, sondern nur auf grund einer sicheren sprachlich-logischen schulung durch eine zweckmäßig ausgewählte lektüre wird dies möglich sein. Ohne diese sichere basis, welche die grammatik und ihr erster bundesgenosse, die hin-übersetzung, erschließt, wird die oberrealschule niemals die solidität der guten deutschen mittelschule besitzen, sie wird oberflächlich und unwissenschaftlich sein.

Doch soll durchaus nicht die alte übersetzungsmethode wieder eingeführt werden, sondern die hin-übersetzung soll in wesentlich reformirter gestalt sich mit den anderen unterrichtsmitteln — pflege der aussprache, erweiterung und sicherung des wortschatzes, sprechen, lesen, schreiben, sachunterricht — in die arbeit teilen; keines dieser gebiete soll zu sehr in den vordergrund gerückt werden, aber auch keines darf zu kurz kommen.

Ebenso soll die schriftliche abschlußprüfung, die ohne schwere schädigung der schule nicht abgeschafft werden kann, auf alle diese arbeitsgebiete rücksicht nehmen. Die hin-übersetzung darf nicht mehr allein herrschen wie früher, sie muß sich mit einem diktat (ohne über-

setzung) und mit einer her-übersetzung in die zielleistung teilen. Auf diese weise kommen alle qualitäten der schüler in betracht und rechnung: der fleiß und das gewissenhafte arbeiten und somit die positiven kenntnisse in grammatik und stilistik in der hin-übersetzung, die lautliche schulung und die raschheit der auffassung beim diktat, und endlich das verständnis und die gewandtheit im ausdruck bei der her-übersetzung.

Schließlich weist der redner auf die noch ungelösten aufgaben der neugewonnenen methode hin und fordert zu lebhaftem ideenaustausche auf.

Es wird über den vortrag die besprechung eröffnet.

*Prof. dr. Wendt-Hamburg:*

(Zuruf: Die toten stehen auf!)

*Morituri te salutant!* (Stürmische heiterkeit.) Wir sind heute wieder, wir sogenannten radikalen reformer, in unseren hauptforderungen totgesagt worden, aber die totgesagten pflegen am längsten zu leben.

Wir reformer stehen nach wie vor auf dem standpunkte der absoluten verurteilung des hin-übersetzens — unlöslich verbunden mit dem namen W. Viëtor. Wenn prof. Kühn, der erste rufer im streit, und andere herren den akt der selbstverleugnung über sich gewonnen haben, übersetzungsstücke in ihre lehrmittel aufzunehmen, so hat das nicht *den* grund, daß sie etwa der reform untreu geworden wären. Wer schulbücher schreibt, der legt sich damit fest, der kann nicht mehr, wie er möchte, der hat rücksichten zu nehmen.

Der hauptgrund, weswegen wir unsere forderung nicht in die praxis übersetzen können, liegt darin, daß uns die behörden keine gelegenheit geben, einmütig geartete und reformerisch gesinnte kollegien zu bilden, daß man besonders in den großen städten keine ehrlichen versuche macht, die sache einmal von der sexta bis zum abiturientenexamen durchzuführen. (Lebhafte zustimmung.)

Erst dann, wenn dies geschieht, können wir konstatiren, ob diese forderung, das hin-übersetzen überhaupt auszuschalten, erfüllbar ist oder nicht, denn die konsequenzen des ausscheidens der hin-übersetzung sind so eingreifend in den ganzen betrieb, auch in bezug auf die anderen disziplinen, daß ein geschlossenes kollegium dahinter stehen muß und diese fragen von denen gar nicht entschieden werden können, die uns einfach totreden. Die behörden mögen uns einmal gelegenheit geben, die sache zu zeigen. Stellt sich dann heraus, daß unsere forderung zu groß ist, dann werden wir auch die ehrlichkeit besitzen, das offen zu gestehen; wenn man aber sagt, wir hätten in bezug auf das übersetzen aus der deutschen sprache in die fremde den rückzug angetreten, so ist das eine der größten täuschungen, denen man sich jemals hingegeben hat.

Die muttersprache leidet zu sehr, das ist unser hauptbedenken gegen das fortwährende übersetzen. Davon scheint der herr referent leider nichts gehört zu haben. Überhaupt hat er die eierschalen der humanistischen ausbildung noch nicht abgestreift. (Heiterkeit, unruhe.) Er sieht nicht, worin wir das moment der gleichwertigkeit der oberrealschule mit den gelehrten schulen erblicken. Die konsequenzen dieses nichtübersetzens, die durchführung in bezug auf die ganze methode, das verhältnis zu anderen disziplinen, *das* ist ein kardinalpunkt der reform, der nach meinem eindruck unserem verehrten referenten noch nicht recht klar geworden ist. Wir müssen noch immer weiter arbeiten, aber die forderung des hin-übersetzens steht nicht im vordergrunde. Die frage der gleichwertigkeit kann auf diesem gebiete niemals gelöst werden. Wenn Sie glauben, daß Sie mit dem, was in den toten sprachen an den gelehrten schulen geleistet wird, konkurriren wollen, dann werden wir niemals unsere gleichwertigkeit erweisen können.

Der herr referent schloß mit dem ausblick in die zukunft: „Die vermittelnde methode ist das einzig wahre. Aber: so, wie die vermittelnde methode ist, wird sie — das ist *mein* prognostikon — immer weiter nach rechts gehen, nach der gemütlichen ausgleichung hin sich entscheiden. Halten wir jetzt nicht fest, wir reformer, dann wird im laufe von zehn jahren die alte grammatische methode wieder zum vollständigen siege gelangt sein. Freuen Sie sich, daß wir noch dringen, mahnen, warnen! Wenn die neuere unterrichtsmethode halt macht und wieder zum alten Ploetz zurücksinkt, dann fürchte ich auch für die zukunft des neuen, schönen, modernen gymnasiums, und fürchte dafür wirklich recht von herzen. Glauben Sie nicht, daß das ein einfacher methodenstreit ist. Mit der frage, wie die neueren sprachen sich stellen werden, fällt auch zusammen der begriff der gleichwertigkeit!“ (Stürmischer beifall.)

*Prof. dr. Viëtor-Marburg:* Auch ich sage: wir sind nicht tot — aber lassen Sie uns auch nicht schlafen gehen! Die gemäßigte reform, das ist schlaf. *Wir wollen doch vorwärts kommen!* Wenn ich kürzlich in einer litteraturbesprechung in den *N. Spr.* gesagt habe: die vermittelnde methode hat für mich etwas mittelmäßiges, sie ist nicht wirklich und vorbildlich gut, sondern gerade gut genug, so sage ich auch jetzt wieder: gerade gut genug zum notbehelf, zur aushilfe!

Herr kollege Steinmüller hat reinlich unterschieden zwischen dem, was von der reform brauchbar sei und von den gemäßigten angenommen werde, und dem, was nicht brauchbar sei. Das eine lasse sich ertragen, das andere gehe zu weit. Nun: manches von dem — das ist wieder ein freies zitat aus jener besprechung —, was vor 25 jahren unerreichbar und definitiv abzulehnen erschien, das machen wir jetzt alle, auch die gemäßigten. Soll es denn nun die nächsten 25 jahre nicht wieder weiter gehen? Sollen dann die gemäßigten nicht

da stehen, wo heute die reformer stehen? Das wäre schlimm, und ich glaube an den sieg der reform. Ich stehe noch immer auf dem Viëtorschen standpunkt. (Stürmische heiterkeit.)

Wenn ich mit einem worte noch auf das hin-übersetzen eingehen darf, so ist, was ich zu sagen hätte, das: das hin-übersetzen paßt wenigstens zunächst noch nicht in die schule. Hier erwarte ich etwas von den nächsten 25 jahren. Einstweilen können wir das noch nicht, denn es ist das allerschwerste. Ich muß wieder auf mich selbst eingehen. Seit 1872 gehe ich in England ab und zu. Ich habe fünf jahre meines lebens in England zugebracht; ich spreche und schreibe englisch, in meinem seminar rede ich kaum ein deutsches wort; ich halte meine vorlesungen zum teil englisch, vom nächsten semester ab ganz; ich habe englische bücher drucken lassen — freilich nicht, ohne daß ich meine korrekturen von wirklichen engländern hätte durchsehen lassen. Was ich aber nicht tun werde, das ist: etwas deutsches ins englische zu übersetzen und das drucken zu lassen. Das kann ich nicht, das kann ich zehnmal, das kann ich hundertmal nicht — und *Sie* können es *auch nicht*. (Lebhafte zustimmung.)

Aber können das vielleicht unsere schüler und schülerinnen? Ja, wenn Sie ihnen präparirte sätze geben, zu denen es einen gedruckten schlüssel gibt, den der lehrer gebraucht und die schüler auch gebrauchen, dann geht es ganz famos — aber sonst nicht.

Das ist die eine einwendung, die wir gegen das hin-übersetzen haben: es ist zu schwer, es ist für schüler und lehrer zu schwer. Die andere einwendung ist die: es wird wohl gesagt, es werde ja doch immer übersetzt, alles freie sprechen und freie schreiben einer sprache sei doch nur eine blitzschnelle übersetzung. Diese frage läßt sich nicht in einer minute erledigen — die zeit ist um —, aber daran glaube ich nicht.

Noch einmal: die nächsten 25 jahre müssen uns weiter bringen, auf einen standpunkt, der jetzt noch radikal, der unannehmbar erscheint. Aber in 25 jahren *muß* er erreicht sein! (Anhaltender beifall.)

*Prof. dr. Thiergen-Dresden* bezeichnet sich als einen, der von anfang an der vermittelnden methode das wort geredet, aber trotzdem nicht „geschlafen" hat. „Herr professor Viëtor ist mir wie herr geheimrat Münch ein vorbild gewesen, und wenn ich nicht in allen dingen gefolgt bin, so ist es deshalb geschehen, weil ich vieles von dem, was die extremen reformer verlangen, vorläufig für unausführbar halte. Aber den standpunkt, den ich einnehme, und mit mir eine große schar gesinnungsgenossen, den danken wir doch der reform; ich glaube, daß dieser standpunkt auf vielleicht 25 jahre der gültige ist, daß er aber nur einen übergangsstandpunkt darstellen wird."

Wir wenden den sprechübungen alle aufmerksamkeit zu, und die jungen leute zum sprechen zu führen, gelingt besser als die hin-übersetzung, die wir nur als eine zwischenstufe betrachten. Die oberen

klassen sollen unter allen umständen, und zwar in beiden sprachen, zum freien aufsatz geführt werden, zum freien aufsatz mit richtiger anleitung. Es geht genau so gut wie eine übersetzung aus der deutschen in die fremde sprache, und vielleicht noch besser.

„Aber auch hinsichtlich der übersetzung selbst haben wir unseren vorkämpfern dank zu sagen, denn es ist nicht mehr die alte übersetzungsart, die wir in unseren büchern haben; es ist ein himmelweiter unterschied zwischen der Ploetzschen art und der unseren. Denn wir lehnen uns doch an die fremde sprache zunächst an und verlangen, daß sich der schüler durchringt zum zusammenhängenden stück. Nicht das geistlose kleben am einzelsatz wollen wir; wenn wir ihn auch nicht vermeiden können zur einübung der regeln, so ist er uns doch immer nur ein mittel, zum zusammenhängenden stück zu kommen."

Die forderungen der extremen reformer seien zunächst noch unerfüllbar, weil der schüler bei der geringen stundenzahl nicht dazu zu bringen sei, in der fremden sprache zu denken. Darin werde erst eine wendung eintreten, wenn die regirungen mehr stunden gewährten. „In einer oberprima ist es jetzt eine hetzarbeit für lehrer und schüler. Mit drei stunden sollen Sie im englischen zwei Shakespeare-stücke lesen, die litteratur von Chaucer bis Kipling durchnehmen und sollen die jungen leute dahin bringen, daß sie abwechselnd in einem jahre einen englischen und im anderen jahre einen französischen freien aufsatz schreiben. Der lehrer muß sich, wenn dieses ziel erreicht werden soll, abarbeiten, und dem schüler wird zuviel zugemutet an häuslichen aufgaben. Es wird sache des nächsten philologentages sein, die regirungen zu bitten, daß uns mehr zeit gegeben wird, mit unseren schülern in der klasse zu arbeiten. Ich schließe mit der bitte an die extremen reformer, daß sie unbeirrt weiter arbeiten. Wir werden ihnen gern folgen zu neuen zielen."

*Prof. dr. Meier-Dresden* steht noch auf dem standpunkte der extremen reform und hält für unumgänglich notwendig, daß die muttersprache ausgeschaltet wird von anfang an.

„Was mich an dem vortrage des herrn prof. Steinmüller am meisten frappirt hat, war, daß er das mittel vollständig übergangen hat, das wir an stelle der übersetzungen setzen wollen: den freien aufsatz, und ich glaube, der freie aufsatz ist etwas schwierigeres, als die übersetzung es ist, deren schwierigkeit so sehr betont wurde. Bei der übersetzung soll der schüler einen gegebenen inhalt in eine fremdsprachliche form bringen, im aufsatz soll er den gedankeninhalt zunächst selbständig fassen und ihm dann die fremdsprachliche form geben. Das sind zwei aufgaben, die die schwierigkeit der übersetzung bei weitem übersteigen."

Der redner bestreitet entschieden, daß durch die übersetzung das logische element besonders gefördert werde; der schüler komme

dadurch niemals zur erkenntnis der logischen verhältnisse. Darum müsse darauf gedrungen werden, daß die übersetzung ausgeschaltet wird und die logik in der muttersprache zu ihrem rechte kommt. Wenn auch *seine* bücher übersetzungsübungen enthielten, so sei dies lediglich ein zugeständnis an die lehrpläne und verordnungen, die dazu zwängen, sie mit aufzunehmen.

*Prof. Kühn-Wiesbaden* verwahrt sich gegen den ironischen ton, der vom vortragenden ihm gegenüber angeschlagen worden sei, und verweist auf eine erklärung, die er in der *Monatsschrift für höhere schulen* veröffentlicht und in der er dargelegt hat, wie er dazu gekommen ist, die übersetzungsübungen aufzunehmen. Er sei damit nicht zur vermittelnden methode übergegangen, sondern halte daran fest, daß das zu erstrebende ziel der vollständige verzicht auf das übersetzen ist. Aber da die lehrerkollegien nicht immer gleichmäßig zusammengesetzt sind, der eine neuphilologe am mäßigen übersetzen festhält, der andere lieber übungen in der fremden sprache anstellt, ein dritter wieder beides zugleich tun will, so ist unter umständen ein lehrbuch ganz erwünscht, in dem den verschiedenen richtungen rechnung getragen wird, und das hat redner in seinem lehrbuch tun wollen. Er hat dabei die hoffnung, daß durch den gedankenaustausch zwischen den kollegen eine annäherung stattfindet, indem diejenigen, die zunächst bloß übungen im hin-übersetzen anstellen, allmählich auf übungen in der fremden sprache eingehen und später vielleicht ganz und gar auf das hin-übersetzen verzichten. Dadurch möge es vielleicht gelingen, von den 1800 anstalten, in denen Ploetz noch eingeführt ist, eine nach der anderen für einen zeitgemäßeren sprachbetrieb zu gewinnen.

*Geh. regirungsrat dr. Münch:* In dem vortrage des herrn prof. Steinmüller kehrte die behauptung wieder, die mir namentlich im Nordosten Deutschlands öfter entgegengetreten ist: von den schülern kämen doch wohl nur wenige jemals in die lage, französisch und englisch sprechen zu müssen. Diesen gesichtspunkt halte ich nicht für richtig. Vergangenheit und zukunft werden sich da sehr unterscheiden.

„Dann die bemerkung, die kunst des sprechens sei sehr vergänglich. Jede fertigkeit kann man einbüßen, aber hat man sie einmal gehabt, kommt sie leicht wieder. Die sprechübungen sind etwas verzweifeltes, wenn sie geistlos vorgenommen werden, das ist wahr; eine geistige lebendigkeit gehört dazu, wenn die sache art haben soll. Das entscheidende ist für mich im unterrichtsbetriebe immer die lebendigkeit. Es handelt sich nicht bloß darum, ob man spricht oder bloß aus dem buche arbeitet, sondern es ist im ganzen von größerer wichtigkeit, *wie* gelesen, *wie* reproduzirt, *wie* zwischen lehrer und schüler agirt wird. (Zustimmung.)

„Ich bin vermittler gewesen von anfang an, d. h. ich habe die meinung gehabt, man solle den verschiedenen methodikern ihre ver-

suche lassen, und da tut es mir leid, daß prof. Viëtor gesagt hat, die vermittelung sei die mittelmäßigkeit. Vermittelung und stillstand brauchen sich nicht zu decken, vermittelung und einschlafen brauchen durchaus nicht verbunden zu sein. Sie können allerdings verbunden sein, und ich bedaure in der tat, daß stimmen laut geworden sind, die dahin gehen, daß man wieder zurückkehren solle. Diese entwickelung will ich nicht, der fortschritt soll bleiben; man soll nur keinen zwang ausüben wollen, denn dabei kommt nichts günstiges heraus."

Die von prof. Thiergen gestellte forderung nach mehr stunden zu erfüllen ist unmöglich; es wird ja so schon genug geklagt, daß die schüler überbürdet seien. Da hilft nur die gabelung in der oberstufe, so daß der eine sich auf diese, der andere auf jene sprache, der dritte auf mathematik oder auf naturwissenschaften werfen kann. (Beifall.)

Die klage prof. Wendts, daß die behörden eine durchführung der reformidee nicht wollten, ist nach des redners meinung unbegründet. Von seiten der behörden werde keine schwierigkeit gemacht; der grund liege darin, daß es noch nicht soviel reformer gebe, daß sie an einer anstalt ganz allein vertreten seien.

Auch die behauptung von prof. Meier, daß die behörden die übersetzung geboten hätten, treffe nicht zu, wenigstens für Preußen nicht. „Die letzten lehrpläne lassen ausdrücklich durchaus die möglichkeit, daß man ohne übersetzung arbeitet. Ich weiß es sehr bestimmt, denn ich habe sie selbst formulirt."

*Direktor Dörr* dankt prof. Steinmüller dafür, daß er eine große anzahl von punkten, für die die reform eingetreten ist, anerkannt hat, sehr viel mehr der zahl und vielleicht auch dem inhalte nach als die, die er nachher tadelnd erwähnte. Die widerstände, die gegen einige andere forderungen der sogenannten extremen reformer sich heute noch geltend machen, beruhen auf gründen, die in den verhältnissen liegen. Er, redner, müsse z. b. seine realschüler im schlußexamen eine übersetzung machen lassen; folglich müsse er sie auch einigermaßen darauf vorbereiten und etwas der art im unterrichte treiben. Trotzdem sei er so energisch wie einer gegen die übersetzung, und zwar um ihrer enormen schwierigkeit willen. Er hält sie, im gegensatz zu prof. Meier, für viel schwerer als den freien aufsatz; die übersetzung verlange ganz andere geistige kräfte als jener, sie zwinge, auf einzelheiten und kleine dinge zu achten, und wer die sprache, in die hinein übersetzt werden soll, nicht in hervorragender weise beherrscht, der könne es gar nicht. Um wieviel weniger der schüler, der das deutsche kaum beherrscht und der bei seinem kleinen wortschatz fast bei jedem zweiten wort im wörterbuch nachschlagen muß — wirklich eine geiststärkende arbeit! „Vielleicht hat bei uns reformern gerade der umstand, daß wir genötigt waren, solange derartige geschäfte zu besorgen, bewirkt, daß wir jetzt so eine gewisse schwäche in der sprachlich-logischen schulung besitzen." (Heiterkeit.)

Daß durch die forderung des übersetzens den reformern die arbeit erschwert werde, sei unbedingt sicher. Die schüler müßten eben beiden sätteln gerecht sein, und darin liege die schwere belastung für lehrer und schüler.

„Ich will aber heute keine gegensätze konstatiren, sondern ich will aussprechen, daß es nur ein unterschied des temperaments ist. Es sind männer unter uns, die immer das erreichbare wünschen; sie denken immer daran: was ist augenblicklich am gymnasium, am realgymnasium, an der realschule zu leisten? Sie wünschen einen fortschritt, aber mit vorsicht, langsam und sicher. Das sind die praktiker unter uns. Wir reformer dagegen sind idealisten und meinen, es müsse alles zwischen heute und morgen kommen. 1887 schrieb Klinghardt seine bekannte broschüre von den alten und den jungen. Damals waren wir die jungen, heute sind wir die alten. Aber wir haben in der zeit doch einiges erreicht, und wir hoffen, es wird noch weiter gehen auf der bahn des fortschrittes. Daß das langsam geschieht, dafür sorgen schon die praktischen verhältnisse."

*Studienrat Eidam-Nürnberg* erklärt, ein überzeugter vertreter der gemäßigten lehrmethode zu sein, wie sie in Bayern auch in der lehrordnung festgelegt ist. Trotzdem stimmt er nicht in allem mit prof. Steinmüller überein. Es muß vor allem mit den tatsächlichen verhältnissen gerechnet und weder für die schüler noch für die lehrer eine weitere überlastung gefordert werden. Eine solche überlastung liegt aber in der einführung des freien aufsatzes in die mittelschule. Wenn man am humanistischen gymnasium, wo man nach gewöhnlicher ansicht die elite der schüler beisammen hat, sieht, was die schüler beim abgang mit dem *deutschen* aufsatz für mühe haben, so kann man von ihnen nicht einen fremdsprachlichen verlangen, wenn er wirklich den namen aufsatz verdienen soll.

Damit die debatte nicht resultatlos verläuft und alle entscheidungen auf künftige neuphilologentage verschoben werden, schlägt der redner drei vermittelnde sätze vor:

1. „Das hauptziel des neusprachlichen unterrichts an den mittelschulen ist das gründliche verstehen der geschriebenen und gesprochenen fremden sprache." Es steht nach des redners ansicht gar nichts im wege, daß die reformer, die heute wieder mit einer erfreulichen frische auf den plan getreten sind, mit den anhängern der vermittelnden richtung auf diesem boden zusammen arbeiten. „Wir machen meiner ansicht nach den großen fehler bei der ganzen frage, daß wir von dem abiturienten der mittelschulen immer schon das verlangen, was dem einzelnen erst viel später das leben oder, wenn er sich unserem fache zuwendet, die universität und weitere übungen geben können. Wir können die jungen leute nicht entlassen mit der vollständigen sprechfertigkeit. Wir haben sie bis zu einem gewissen punkte für die universität vorzubilden; wir haben das, was sie brauchen, anzubahnen,

aber wir können es nicht vollkommen erreichen. Die grundlage zu legen, das ist unsere aufgabe an den mittelschulen."

2. „Die hin-übersetzung ist unterrichtsmittel, aber nicht zielleistung." Redner hat diese forderung in einem vortrage auf der bayerischen gymnasiallehrerversammlung in Würzburg ostern 1905 auch für das lateinische aufgestellt, nachdem sie für das griechische schon durchgeführt worden ist.

3. „Die erreichung dieses zieles wird beim absolutorium hauptsächlich durch her-übersetzung und diktat nachgewiesen." Wer die günstigen verhältnisse an seiner schule hat, daß er einen freien aufsatz machen kann, dem soll das damit nicht versagt sein; aber im allgemeinen reichen her-übersetzung und diktat — besonders das letztere ist sehr wichtig — in der mittelschule vollständig aus.

*Prof. dr. Gundlach-Weilburg:* Der vortragende hat ein zurückweichen der reformer konstatiren zu müssen oder zu können geglaubt. Die sache liegt aber so: wir reformer gehen immer weiter, zwar nicht blind geradeaus, aber doch vorwärts, und die vermittler kommen uns immer näher. Dieses letztere geht auch aus der heutigen verhandlung hervor. Prof. Steinmüller hat sogar lautschrift empfohlen, und auch in bezug auf die wertschätzung des hin-übersetzens scheinen die vermittler nicht mehr ganz einig zu sein.

*Prof. dr. Rosenbauer-Lohr:* Das lehrziel für die drei arten von schulen muß verschieden geartet sein. Die forderung eines diktats und einer übersetzung ins deutsche wäre für die oberrealschule etwas zu gering. In dieser beziehung müssen wir neuphilologen die aufgabe höher stellen (zustimmung) und bei der oberrealschule zur freien arbeit übergehen. Es müssen also für die drei schularten, die sich dann auch freier werden gestalten lassen, besondere ziele aufgestellt werden, sie können und müssen vom neusprachlichen standpunkte aus verschiedenes leisten.

Daß in Bayern bisher die vermittelnde methode so sehr überwiegt, ist eine folge der ganzen entwickelung des neusprachlichen unterrichts hierzulande. „Was ist das für ein zustand, wenn wir in den oberklassen gegenwärtig zwei stunden haben! Im mai und juni gibt es ganze wochen, wo ich nur einmal in meine klasse hineinkomme, und was bedeutet das, wenn der unterricht auch noch auf 45 minuten verkürzt wird! Da ist von ergebnissen keine rede mehr, da hilft auch der eifer nichts mehr — schüler und lehrer kommen eben nimmer zusammen!" (Heiterkeit und zustimmung.)

*Prof. dr. Herzog-Wien* stimmt im wesentlichen mit studienrat Eidam überein. Das ziel, das die reformer erstreben, die schüler dahin zu bringen, französisch oder englisch zu denken, hält er für verfehlt und sogar für gefährlich. „Würde dieses ziel der reform wirklich einmal erreicht werden — es wird nicht erreicht werden —, so würde die deutsche sprache das meiste darunter zu leiden

haben; wir würden an fremden wörtern und wendungen noch mehr bekommen."

*Direktor dr. Hausknecht-Kiel:* Studienrat Eidam hat, wohl in der einsicht, daß alle — gleichgültig, ob anhänger der vermittelnden methode oder reformer — der reform viel verdanken und ihr noch einen großen siegeslauf zutrauen, zur verständigung mehrere sätze vorgeschlagen. Der erste dieser sätze ist auch für die reformer annehmbar. Der zweite satz wäre, um allseitig angenommen werden zu können, dahin zu ändern:

„Hin-übersetzung ist auf der mittelstufe der spracherlernung als unterrichtsmittel zulässig; sie ist nie zielleistung."

Es wird schluß der debatte beantragt und angenommen.

*Prof. dr. Steinmüller* erklärt im schlußwort, er habe mit seinem vortrage einen schritt zur verständigung tun wollen; er habe niemand angegriffen, sondern einfach seine meinung gesagt. (Heiterkeit.) Er habe alle vorzüge und errungenschaften der reformmethode anerkannt und nur das zurückgewiesen, was für die praktische schule nicht brauchbar sei. Um so mehr bedauert redner die ausdrucksweise prof. Wendts, durch welche dieser für heute und künftig gewiß viele anhänger der vermittelnden methode abgeschreckt habe, sich zu ihrer meinung zu bekennen; besonders gegen den ausdruck „eierschalen" legt er energischen protest ein.

*Prof. dr. Wendt* drückt in einer persönlichen bemerkung sein lebhaftes bedauern aus, daß seine worte mißverstanden worden seien. Jede beleidigende absicht habe ihm fern gelegen. Der ausdruck „eierschalen der humanistischen ausbildung" habe sich lediglich auf die äußerung des referenten über die bedeutung des hin-übersetzens bezogen, wie ja schon aus dem wortlaute hervorgehe.

Die abstimmung über die vorliegenden thesen und anträge wird bis nach dem vortrage direktor Walters verschoben.

Nach einer pause hält

*Direktor M. Walter-Frankfurt* seinen vortrag *Über die aneignung und verarbeitung des wortschatzes.*

Seine ausführungen werden mit begeistertem beifall aufgenommen; eine debatte schließt sich nicht an.

Es wird übergegangen zur beschlußfassung über die vorliegenden thesen und anträge.

*Prof. Wendt* warnt vor einer entscheidung. Von der gepflogenheit, die sich in den letzten jahren bewährt hat, nur über thesen abzustimmen, die den vereinen rechtzeitig zur beratung übergeben wurden, sollte nicht abgewichen werden. Er stellt den antrag, von der abstimmung abzusehen und die thesen als anregung einfach zur kenntnis zu nehmen.

*Studienrat Eidam* macht dagegen geltend, daß seine thesen dem inhalte nach, nur kürzer gefaßt und etwas gemildert, die von dr. Uhlemayr aufgestellten sind, die gedruckt vorliegen.

Nachdem sich noch *dr. Reichel-Breslau* gegen, *prof. dr. Thiergen-Dresden, prof. Schröer-Köln, prof. Kühn-Wiesbaden* für den Wendtschen antrag ausgesprochen haben, wird dieser angenommen.

*Direktor Walter* gibt noch seinem bedauern ausdruck, daß es bei der vorgerückten zeit nicht möglich gewesen ist, über die frage der verarbeitung des wortschatzes die ansichten und erfahrungen der versammlung kennen zu lernen. Besonders hätte er gern den meister auf diesem gebiete, prof. Schweitzer-Paris, darüber gehört. Er bittet ihn, einmal etwas über den gegenstand zu veröffentlichen.

Der fünfte punkt der tagesordnung, besprechung des berichtes des kanonausschusses, wird auf morgen vertagt und damit die sitzung geschlossen.

### VIERTE ALLGEMEINE SITZUNG.

*Donnerstag, den 7. juni, vormittags 9 uhr.*

*Prof. dr. Stengel* führt den vorsitz. Als erster punkt steht auf der tagesordnung der *Bericht des ausschusses für den lektürekanon* (erstattet in der mainummer der *N. Spr.*) *und neuwahl der ausschußmitglieder und abteilungsvorsitzenden.*

*Prof. dr. Scherffig-Zittau:* Die tatsache, daß in den jahren 1902 bis 1906 im ganzen nur etwa 300 gutachten über englische ausgaben eingegangen sind, hat nicht darin ihren grund, daß die mitglieder nicht genügend gearbeitet hätten — im gegenteil haben sich einige von ihnen durch eine große zahl von gutachten geradezu hervorgetan —, sondern darin, daß die verlagsfirmen, ihrem eigenen interesse entgegen, das unternehmen durch überweisung von material zu wenig unterstützen; die meisten firmen begnügen sich mit der zusendung von katalogen. Es erklärt sich daraus auch, daß in diesen vier jahren nur zwanzig schulausgaben für völlig brauchbar erklärt worden sind; diese zahl hätte aber leicht fast verdoppelt werden können, denn bei siebzehn weiteren ausgaben fehlt nur eine entscheidende günstige stimme. Der redner dankt seinen mitarbeitern für ihre nützliche, wenn auch nicht in die augen fallende hingebende tätigkeit aufs herzlichste.

*Dr. Reichel-Breslau:* Ohne dem ausschuß anzugehören, bringt er seiner arbeit doch viel interesse entgegen, hält sie für unentbehrlich und ihre fortführung für unumgänglich nötig.

Der neuphilologe hat heutzutage geradezu unter einer flut von neuerscheinungen zu leiden; fast jeden tag erscheint eine neue ausgabe bei dem oder jenem verlage. Wie soll sich der einzelne unter dieser hochflut zurechtfinden können! Gewiß, wer interesse hat, wird versuchen, sich zu orientiren. Aber er wird schließlich müde werden, weil er nicht mehr mitkommen kann, und wird dann die sache liegen lassen. Diese ausgaben werden geradezu fabrikmäßig hergestellt: ein schriftsteller hat in einem verlage einigen erfolg gehabt — schleunigst nimmt ein anderer verlag ihn auch in seine sammlung auf; es ist eine

sammlung von biographien oder novellen in französischer sprache erschienen — mit kleinen änderungen wird sie als parallelausgabe flugs auch fürs englische zurechtgemacht. Gegen diese überschwemmung können wir uns nicht anders wehren, als indem wir an unserem kanon festhalten.

Es sagt wohl jemand: ich brauche den kanon nicht; ich weiß ganz genau, was ich zu lesen habe. Das ist eine stolze antwort, denn der mann, der das sagen kann, beweist, daß er bewandert ist, daß er den neuerscheinungen mit kritischem auge folgt, daß er das beste für seine schüler auswählt; aber die antwort ist auch eine sehr selbstsüchtige, denn gerade dieser mann wäre ein berufenes mitglied des kanonausschusses, berufen, mit in die arbeit einzutreten und zu helfen, diese hochflut zu dämmen und uns das beste auszuwählen.

Wie wird die lektüre ausgewählt? Vielfach ist es so, daß der einzelne lehrer wählt, ohne auf das, was vorausgegangen ist, gebührende rücksicht zu nehmen, und auf das, was in zukunft gelesen werden soll, seinen blick zu richten. Wenn man sich zusammenstellungen aus den schulprogrammen macht, dann sieht man, an wie vielen schulen die schüler einen wirrwarr von stoffen gelesen haben, aber nichts ganzes, nichts abgerundetes. Da kommt es vor, daß ein schüler beständig historische stoffe liest, dann wieder, daß historisch wichtiges fehlt und der schüler gefüttert wird mit moderner litteratur, dann wieder, daß sogar ein Molièresches drama fehlt, usw.

Solch unerträgliche zustände können nur abgestellt werden, wenn einerseits der kanon diejenigen werke festlegt, die zweifellos brauchbar sind, und wenn andererseits bei der aufstellung der lektüre gleich von vornherein ein stufenmäßig geordneter plan vorliegt, der die lektüre für drei jahre, etwa für die oberstufe, vorausbestimmt; daß an diesem plan etwas geändert werden, daß ein gleichwertiges oder ein besseres werk eingesetzt werden kann, unterliegt dabei keinem zweifel. Es sollte also nicht von dem einzelnen die auswahl getroffen werden, sondern das sollte die gemeinsame aufgabe aller fachlehrer der schule sein. Der kanon ist auch wichtig für die jungen kollegen, die eben in das praktische lehramt eingetreten und über das, was sie lesen sollen, sehr oft im zweifel sind.

Da und dort geht die abneigung, dem kanon zu folgen, aus einer falschen auffassung seines wesens hervor. Es ist nicht ein starrer, unbeweglicher kanon, wie ihn die klassischen philologen haben, sondern es treten, da in unserem studium alles fließt und sich entwickelt, jedes jahr neue erscheinungen auf, die den kanon ergänzen, erweitern und bereichern. Unbegründet ist also der vorwurf, daß der kanon eine beschränkung der individuellen freiheit, eine bevormundung des einzelnen lehrers bedeute.

Zu der kanonarbeit könnten in stärkerem maße, als es jetzt schon geschieht, die ortsvereine und die provinzialverbände herangezogen

werden. Dort müßte über die im praktischen unterricht gemachten erfahrungen aussprache gehalten werden. Bei dem vorsitzenden könnte da ein großes material zusammenkommen. Im breslauer verein wird jedes jahr zu ostern die lektüre, die an den anstalten der stadt betrieben worden ist, zusammengestellt, und aus der kritischen besprechung der gelesenen werke gewinnen die mitglieder sehr wertvolle richtlinien und anhaltspunkte.

Die lektüre ist unser bestes gut, und das ziel, dieses gut zu verteidigen, rein zu halten, zu fördern, ist der höchsten anstrengung würdig.

Der vorsitzende, *prof. Stengel*, meint, der vorredner habe durch sein warmherziges eintreten für den kanonausschuß bewiesen, daß er, wie kaum ein anderer, berufen sei, ihm anzugehören, und bringt ihn für die wahl mit in vorschlag.

*Prof. dr. Rudolph-Barmen* erklärt, daß die wichtige frage des lektürekanons für die neusprachler der Rheinprovinz ausscheidet, nachdem das provinzialschulkollegium in Koblenz für seinen bezirk vor einigen jahren die vorhandenen schulausgaben hat prüfen, die als geeignet bezeichneten zusammenstellen und die liste den höheren schulen der Rheinprovinz zur benutzung hat zugehen lassen. Danach hat jede anstalt, und zwar jedesmal für drei jahre, die lektüre auszuwählen, einerseits für die klassen untertertia bis untersekunda, andererseits für obersekunda bis prima. Ebenso ist die haus- und privatlektüre vorgeschrieben; aus einer zusammenstellung hierzu geeigneter stoffe ist die auswahl zu treffen. Die liste wird von zeit zu zeit — wie redner auf eine anfrage prof. Scherffigs nachträglich bemerkt — revidirt, neuerscheinungen werden hinzugefügt. Überflüssig ist also die arbeit des kanonausschusses auch für die Rheinprovinz nicht.

*Prof. dr. Bock-Nürnberg* hat in der letzten zeit für die realistischen anstalten Bayerns eine kanonliste ausgearbeitet. Aus seiner kenntnis der bayerischen verhältnisse heraus spricht er noch einige wünsche aus:

Nachdem die lektüre durch das lehrprogramm ausgangspunkt für jede art sprachlicher betätigung geworden ist, müßte erwartet werden, daß möglichst viel gelesen wird. Das ist aber leider nicht immer der fall; ein großes hemmnis für die ausdehnung der lektüre ist das eindringen des gelesenen autors in die abiturientenprüfung. Da wird eine kostbare zeit verschwendet, um mit einigen seiten paradiren zu können.

Die ausgaben müßten so eingerichtet sein, daß die vokabeln mit in den kommentar eingeschoben sind. Dadurch würde eine große zeitersparnis erreicht, denn nur die fleißigen schüler präpariren, die anderen schreiben bekanntlich ab.

Was den zeitpunkt betrifft, in dem mit der lektüre zu beginnen ist, so sollte im realgymnasium in der untersekunda mit der französischen, in der obersekunda mit der englischen lektüre angefangen werden. In den drei oberen klassen müßten mindestens zwei werke im jahre gelesen werden.

Die bayerischen kollegen sind im allgemeinen nicht gegen einen reichlich kombinationsfähigen kanon, denn es braucht jeder einen ratgeber für die harmonische einführung in die lektüre. Der redner glaubt also im sinne aller bayerischen neuphilologen besonders den herren prof. Scherffig und prof. Kron herzlichen dank für ihre arbeit aussprechen zu dürfen.

*Prof. dr. Engwer-Berlin* ist der ansicht, daß von größter bedeutung für den fortgang der arbeit die frage ist: Sollen die verlagsbuchhandlungen — die teilweise doch auch recht viel entgegenkommen zeigen — ihre sendungen an die vorsitzenden richten, damit diese dann die werke an die mitglieder verteilen, oder sollen die vorsitzenden ihre mitglieder in gruppen teilen, je nachdem sie sich besonders für historisches, für dramen, für erzählungslitteratur usw. interessiren, und sollen die buchhandlungen an die mitglieder direkt die neuerscheinungen senden? Der redner hält den letzteren weg für den besten; die gutachten würden dann zahlreicher eingehen, und die fälle, daß viele werke nur darum nicht im kanon stehen, weil ein drittes günstiges gutachten fehlt, würden seltener werden.

Auf den vorschlag des *vorsitzenden* wird nunmehr auf die für den augenblick wichtigste frage, die personenfrage, eingegangen. Den auf der gedruckten vorschlagsliste genannten namen (Beckmann-Geisenheim, Fehse-, Gaebler-, Groß-Chemnitz, Guthein-Emmendingen, Heim-Darmstadt, Knigge-Jever, Nölle-Wriezen, K. Reichel-Breslau, Reimann-Danzig, Reusch-Lübeck, Roßmann-Wiesbaden, Rucktäschel-Chemnitz, Tappert-Hannover, Tappertz-Koblenz, Völcker-Köln) wird noch G. Reichel-Breslau hinzugefügt und diese liste dann unverändert angenommen. Die vorsitzenden, prof. Kron und prof. Scherffig, die beide von ihrem amte zurücktreten wollen, werden gebeten, es noch solange weiterzuführen, bis die mitglieder eventuell eine vorstandsneuwahl unter sich vorgenommen haben werden.

(Schluß folgt.)

*Dresden.* E. AHNERT.

---

## JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALEN BRIEFWECHSEL. 1905—1906.

Die Deutsche zentralstelle für internationalen briefwechsel, deren besondere aufgabe es ist, zöglinge deutscher schulen mit zöglingen französischer, englischer oder amerikanischer schulen, daneben aber auch erwachsene aus den betreffenden ländern zum zwecke einer wechselseitigen sprachlichen und allgemein geistigen förderung in brieflichen verkehr zu setzen, hat über das verflossene geschäftsjahr (1. juli 1905 bis 30. juni 1906) folgendes zu berichten:

Der verkehr war in diesem jahre so lebhaft wie nie zuvor. War die ziffer der aus Deutschland eingelaufenen anmeldungen schon im vergangenen jahre außerordentlich hoch, so schwoll sie diesmal noch

um 1225 an und kam damit auf 3399, die höchste seit dem bestehen der einrichtung erreichte zahl. Davon entfielen 1644 auf französisch, 1755 auf englisch. Die gesamtzahl der seit 1897 bis zum 30. juni 1906 eingegangenen anmeldungen betrug demnach 20271.

Verteilt wurden im abgelaufenen jahr 3002 adressen, nämlich 1367 französische und 1635 englische. So ist dieses jahr zum ersten male die zahl 3000 erreicht und überschritten worden.

Folgendes ist, nach ländern geordnet, eine gesamtübersicht über die schulen, die seit 1897 bis ende juni 1906 in Leipzig angemeldet worden sind:

I. *Deutschland*, 454 schulen, nämlich:
   a) 109 gymnasien, 68 realschulen, 60 realgymnasien, 28 oberrealschulen, 21 lehrerseminare, 8 handelsschulen, zusammen 294 knabenschulen.
   b) 145 höhere mädchenschulen, 15 lehrerinnenseminare, zusammen 160 mädchenschulen.

II. *Frankreich*, 330 schulen, nämlich:
   a) 159 *collèges de garçons*, 89 *lycées de garçons*, 13 *écoles normales d'instituteurs*, 5 *écoles de commerce*, 2 *écoles primaires supérieures*, 1 *école professionnelle*, zusammen 269 knabenschulen.
   b) 28 *lycées de jeunes filles*, 18 *collèges de j. f.*, 8 *écoles normales d'institutrices*, 7 *écoles primaires supérieures de j. f.*, zusammen 61 mädchenschulen.

III. *Nordamerika*, 174 schulen.

IV. *Großbritannien*, 69 schulen.

V. *Österreich*, 35 schulen, nämlich:
28 knabenschulen und 7 mädchenschulen.

VI. *Belgien*, 6 schulen, nämlich:
4 knabenschulen und 2 mädchenschulen.

VII. *Schweiz*, 3 schulen.

VIII. *Australien*, 1 schule.

Daraus ergibt sich eine gesamtzahl von 1072 schulen, die in der zeit von 1897 bis ende juni 1906 bei der leipziger zentralstelle angemeldet haben. Ende juni 1905 waren 971 schulen verzeichnet worden.

Wenn man neuerdings seine verwunderung darüber geäußert hat, daß die einrichtung sich nicht schneller und allgemeiner verbreitet, so denkt der verwalter, der genau weiß, was dabei alles in frage kommt, darüber ganz anders und betrachtet es im gegenteil als ein glück, daß man die einrichtung nur in begrenztem maße benutzt. Nur bei sorgfältiger auswahl der korrespondenten ist auf erfolg zu rechnen, und die zentralstelle verfügt nur über eine begrenzte arbeitskraft.

Auch im vergangenen jahre hat sich die öffentliche presse vielfach mit der einrichtung beschäftigt. So fällte eine schlesische lehrerin in der zeitschrift *Haus und hof* (Breslau, 18. februar 1906) auf grund ihrer erfahrung ein sehr günstiges urteil darüber und schloß ihre darlegung

mit den worten: „Aus vorstehendem erhellt, wie nutzbringend der internationale briefwechsel ist, und jede vernünftige lehrkraft wird gern die gelegenheit ergreifen, den sprachunterricht dadurch zu beleben; gilt doch heute mehr denn je das wort: nicht für die schule, sondern für das leben.“

Ein berliner oberlehrer, der den schülerbriefwechsel seit längerer zeit pflegt, legte in der *Berliner Morgenpost* vom 27. märz 1906 die einrichtung dar und schrieb dazu: „Daß den knaben diese korrespondenz freude macht, braucht wohl nicht erwähnt zu werden. Freudestrahlend legen sie dem lehrer jeden brief, jede zeitung oder ansichtskarte aus dem fremden lande vor. Allerliebst verstehen namentlich die französischen knaben zu plaudern! Auch wo die schule das gesprächsthema bildet, wird es gefällig, nie trocken behandelt. Berichtet der junge engländer über seinen sport, so erzählt der franzose über seine studien, seine sammlungen und über die mehr oder minder große landschaftliche schönheit seiner heimat. Häufiger als der engländer plaudert der französische knabe über seine angehörigen, über festlichkeiten usw. Während die deutschen knaben von ihren weihnachtsfreuden, von kaisers geburtstag und von den jüngsten festlichkeiten am kaiserhofe erzählten, berichteten die jungen franzosen, wie sie den neujahrstag und karneval gefeiert und welche freude ihnen der neue präsident gemacht, daß er ihnen am tage der übernahme seines amtes einen schulfreien tag gewährte. Am schlusse seines briefes unterläßt es kein französischer junge, die eltern seines deutschen freundes zu grüßen, eine höflichkeit, die unsere deutsche jugend nicht immer erwidert. Wenn auch nicht alle auf diese art geschlossenen freundschaften dauernden bestand haben werden, so führt doch manche von ihnen zu späterer persönlicher bekanntschaft und stellt in ihrer weise einen — wenn auch kleinen — beitrag zur verständigung und eintracht der großen kulturnationen untereinander dar.“

Im jahresberichte der städtischen realschule zu Bromberg von ostern 1906 schreibt der stellvertretende direktor dr. Friedland s. 22: „Der unterzeichnete hat 23 untertertianer, *deren leistungen vor allem im deutschen befriedigten*, mit ebensoviel schülern von französischen höheren unterrichtsanstalten in verbindung gesetzt. In den wenigen wintermonaten sind bei uns aus allen gegenden Frankreichs außer einer großen zahl von ansichtskarten und schülerzeitungen über 50 meist gut geschriebene französische briefe eingelaufen, die nicht nur dem empfänger, sondern auch seinen kameraden sprachliche und sachliche belehrung mannigfacher art boten. Irgend welche schäden konnte der berichterstatter hierbei ebensowenig feststellen, wie während der mehrjährigen erfahrung auf der städtischen höheren mädchenschule.“

Am 23. mai 1906 hielt oberlehrer Bredtmann-Düsseldorf auf dem kölner verbandstag der rheinischen neuphilologen einen vortrag über den internationalen schülerbriefwechsel. Dem redner standen eigene

erfahrungen dabei nicht zu gebote, doch bot er auf grund eines eingehenden studiums der reichen zu der frage vorliegenden litteratur ein nicht unzutreffendes bild von der einrichtung. Am schluß seines vortrags sprach er die hoffnung aus, daß auch im Rheinlande erfahrungen mit der einrichtung gesammelt werden möchten, glaubte aber im übrigen, daß sie am besten der persönlichen neigung der lehrer und schüler überlassen bliebe (vgl. *Rhein- und ruhrzeitung*, Duisburg, 28. mai 1906). Eine stellungnahme der versammlung zu der frage konnte aus mangel an zeit nicht stattfinden.

Im anschluß hieran möge bemerkt sein, daß aus Frankreich jahraus jahrein zahlreiche wünsche nach korrespondenten gerade in den Rheinlanden einlaufen, offenbar, weil man dabei auch an die möglichkeit eines persönlichen verkehrs denkt. Bisher aber haben diese wünsche noch nicht berücksichtigt werden können, weil die knabenschulen der rheinlande so gut wie noch gar keinen gebrauch von der einrichtung gemacht haben.

Um die zeit der kölner versammlung etwa erschien in der berliner *Monatsschrift für höhere schulen* (mai, s. 234—240) ein aufsatz von V. Schliebitz (oberlehrer am kgl. Friedrichsgymnasium in Breslau): „Zum internationalen schülerbriefwechsel", an dessen schluß der verfasser sein urteil über die einrichtung folgendermaßen zusammenfaßt: „Es ist nicht zu leugnen, daß der briefaustausch unter schülern verschiedener länder manche anregung bietet; mit ernst betrieben, stellt er auch eine gute übung im praktischen gebrauch der fremdsprache dar. Man kann daher schülern, die sich durch besonderen eifer auszeichnen, und denen man nebenbei das vertrauen schenkt, daß sie auch ohne kontrolle des lehrers wissen werden, was sie der ehre ihres vaterlandes und sich selber schuldig sind, sehr wohl einen versuch damit empfehlen. Als mittel, der jugend wertvolle kenntnisse auf dem gebiete der landes- und volkskunde zuzuführen, hat dagegen der briefwechsel wenig bedeutung. Eine umständliche behandlung der aus dem auslande kommenden briefe im unterricht empfiehlt sich daher nicht. Als mittel zur anbahnung freundschaftlicher beziehungen zwischen den völkern erscheint der schülerbriefwechsel ganz bedeutungslos."

Ein ziemlich tendenziös gefärbter auszug aus diesem aufsatz lief im juni durch eine größere anzahl von zeitungen und führte schließlich zu einer humoristisch-satirischen behandlung der frage im *Kladderadatsch* vom 24. juni 1906. Zur charakteristik des aufsatzes sei bemerkt, daß dem verfasser keineswegs eine sehr breite grundlage eigener erfahrung dabei zu gebote stand, soweit wenigstens anmeldungen von ihm bei der zentralstelle in frage kommen. Nach ausweis der register hat er 1898, wo die einrichtung noch sehr jung war, acht schüler in Leipzig angemeldet, vom gymnasium zu Ratibor aus, wo er sich damals befand (sieben unterprimaner und einen obersekundaner), 1899 noch vier schüler (zwei oberprimaner und zwei obersekundaner). Schliebitz selbst weist

*School who desire German correspondents. In the past both partners have as a rule continued the correspondence a year, and in some cases the intercourse which began six years ago is still kept up. Often Christmas and birthday presents have been exchanged. The letters have been a source of pleasure and profit not only to the writers, but to the classes.*"

169. Ein alter klient der zentralstelle in B. in Massachusetts schreibt am 6. 11. 05: „Ich benutze wieder die gelegenheit, Ihnen meinen innigsten persönlichen dank für die mühe, die Sie sich behufs unserer schüler geben, auszusprechen. Der schülerbriefwechsel besteht in unserer schule schon seit über sechs jahren; trotzdem nimmt er an interesse fortwährend zu: letzten herbst meldeten sich im zweiten jahre deutsch etwa 20 schüler, dieses jahr sind es 85. Viele der schüler, welche die schule schon längst verließen, haben ihren briefwechsel noch nicht unterbrochen. Ich habe auch anderen lehrern die internationale korrespondenz empfohlen: die erfahrung dieser lehrer ist dieselbe wie meine.

Die folgenden ergebnisse verdienen erwähnt zu werden: mein früherer schüler H., der nächsten frühling *Harvard College* absolvirt, korrespondirt seit vier jahren mit einem herrn in Berlin. Vergangenen sommer hat herr H. bei seinem korrespondenten in Berlin zugebracht. Obwohl er unbemittelt ist, nahm er nichts von seinem freunde an: er zahlte für seine pension; die unkosten für die zehn wochen waren etwa $ 20. Hätte H. keinen korrespondenten in Deutschland, so wäre er wahrscheinlich gar nicht hingegangen. Herr H. beabsichtigt nächstes jahr selbst deutscher lehrer zu werden; er hat sich diesen sommer durch seinen korrespondenten nicht nur große praktische kenntnisse in der deutschen sprache angeeignet, sondern hat auch eine liebe zum deutschen gewonnen, wie er sie ohne seinen neuerworbenen freund nicht hätte gewinnen können." Nachdem der briefschreiber noch die entstehung einer anderen persönlichen beziehung auf grund der einrichtung geschildert, schließt er: „Der schülerbriefwechsel ist also eines der besten mittel nicht nur für die förderung des deutschen, sondern auch für das zusammenbringen und -halten freundlicher internationaler gefühle."

170. Ein wiener realschulprofessor schreibt am 8. 11. 05: „Im hinblick auf die wertvolle förderung, die meine schüler bisher durch den internationalen briefwechsel in ihren sprachstudien erfahren haben, bitte ich auch heuer um freundliche übersendung von adressen."

171. Ein schuldirektor in New York schreibt am 5. 12. 05: „In früheren jahren hat sich der briefwechsel so gut bewährt, daß ich jetzt, wo die leitung der schule ganz in meinen händen liegt, um so eifriger bemüht bin, das unternehmen an der anstalt ständig aufrecht zu halten."

172. Unter dem 19. 12. 05 schreibt ein berliner realschullehrer: „Die briefe aus Frankreich und England bereiten nicht nur den be-

teiligten, sondern auch der ganzen klasse viel freude. Ich lese jeden eingegangenen fremdsprachlichen brief vor und bespreche seinen inhalt; hierbei zeigt es sich, daß unsere schüler für die schilderungen des fremden schullebens das größte interesse haben. Diese anbahnung von persönlichen freundschaften zwischen angehörigen der großen kulturnationen ist ein ganz hervorragendes friedenswerk; wer es fördert, leistet der menschheit einen großen dienst."

173. Eine französische lehrerin in einer kleinen stadt schreibt am 19. 12. 05: „Wir haben hier mit dem briefwechsel wenig glück. Unsere mädchen fangen mit großem eifer an, bald aber wird es ihnen zu schwierig, und sie lassen alles eingehen."

174. Am 30. 12. 05 schreibt eine lehrerin in einer kleinen sächsischen stadt: „Vor etwa einem jahre habe ich mich das erste mal um adressen an Sie gewandt. Im laufe dieses jahres habe ich nun mit meinen schülerinnen soviel freude an dem briefwechsel gehabt, daß ich Ihnen hiermit zugleich im namen meiner schülerinnen herzlichst danke. Bei den mädchen hat sich der angefangene briefwechsel erhalten und wird bei den meisten noch von längerer dauer sein. Leider ist es keinem der knaben trotz eifrigen schreibens gelungen, die französischen korrespondenten zu bewegen, den grund ihres schweigens nach dem dritten oder vierten briefe anzugeben.

„Was ich selbst durch meine siebenjährige korrespondenz erfahren, zeigt sich mir nun auch deutlich an den schülerinnen. Es spornt dieser briefwechsel an, da man selbst eine neue seite der modernen sprache kennen lernt und deutlich sieht, wie sich der wortschatz der lehrbücher für das leben verwerten läßt. Selbstverständlich (? *D. red.*) ist das schreiben der briefe nur übersetzungsarbeit, aber ich habe schon oft staunen müssen, wie geschickt und gern die kinder die sonst unbeliebte übersetzungsarbeit ausführen."

175. Ein wiener realschulprofessor schrieb am 2. 12. 05: „Nachdem ich voriges jahr in B. besonders bei einigen schülern recht erfreut über das interesse war, das ihnen der internationale briefwechsel machte, ebenso über die verschiedenen anregungen, die die einlaufenden antworten beim unterrichte boten, will ich heuer auch einige meiner hiesigen schüler anmelden."

176. Eine lehrerin in Michigan schreibt zu einer anmeldung vom 8. 12. 05: „*The last two names are girls whose names were sent last year, but who have received no letter. All of the other girls and boys received letters which were very interesting and gave much pleasure to the entire class. Several of the young men have now entered the University and are still carrying on their correspondence.*"

177. Eine oberlehrerin in Pommern schreibt am 9. 1. 06: „Ich habe gute erfahrungen mit dem französischen briefwechsel meiner schülerinnen gemacht. Die mädchen haben große freude an der korrespondenz mit den jungen ausländerinnen und lernen auch viel

dadurch. Jeder neu eingegangene brief wird in der klasse gel
und alles wichtige notirt und gelernt. Übrigens sind die briefe
jungen französinnen meist gewandt und interessant geschrieben."

178. Ein lehrer in Massachusetts schreibt am 10. 1. 06: „Die
vorigen jahre hier empfangenen briefe haben sehr anregend gewir

179. Eine lehrerin in M. in Massachusetts schreibt am 13. 1.
„*The pupils who have had German correspondents have found the le
interesting and helpful.*"

180. Am 24. 1. 06 schreibt ein badischer realschullehrer: „Es
Sie interessiren, daß vergangenen sommer eine korrespondentin e
meiner schülerinnen mit ihrer mutter extra aus dem inneren Amer
zum besuche derselben herüberkam."

181. Ein lehrer in Massachusetts (derselbe wie nr. 169) schr
am 27. 1. 06: „Ich muß hier zum zehnten oder zwölften male wied
holen, was ich Ihnen schon so viele male geschrieben habe, daß
schülerbriefwechsel das größe interesse bei den schülern erweckt, d
er für meine klassen von größtem nutzen und für meinen deutsch
unterricht absolut unentbehrlich ist. Meine schüler führen ihn sch
seit über fünf oder sechs jahren, und die zahl der korrespondenzlustig
schüler nimmt fortwährend zu. Ich kann Ihnen meinen innigsten da
nicht stark genug ausdrücken."

182. Eine oberlehrerin in Pommern schreibt am 28. 1. 06: „V
machen hier vielfach sehr erfreuliche erfahrungen mit der englisch
korrespondenz, und ich bin sehr dankbar für solche anregung u
förderung."

183. Am 29. 1. 06 schreibt ein österreichischer lehrer: „Viele
meinen schülerinnen haben hochinteressante briefe erhalten. Wir le
sie von zeit zu zeit in der klasse und finden viel belehrung dari

184. Ein lehrer in Ohio schreibt am 3. 2. 06: „Mir kommt es
vor, als ob die schüler in Deutschland nach einem zweijährigen e
lischen kursus viel weiter sind als unsere hier in der gleichen zeit
deutschen. Der unterschied in den beiden sprachen hinsichtlich ih
schwierigkeit kann nicht allein der grund sein; ich glaube, es
hauptsächlich, weil die deutschen schulen auf soliderem fundam
aufbauen können, als wir hierzulande. — Der wert des internationa
briefwechsels als eines ansporns zum studium des deutschen hierzula
und als eines mittels, die beiden nationen durch die jugend im geg
seitigen verständnis einander näherzubringen, kann nicht hoch ge
angeschlagen werden, und Sie, herr professor, verdienen schon
dieser gründe willen allein den dank aller deutschgesinnten leh
Der größte teil der deutschen einwanderer sind arbeiter, und das b
das sich infolgedessen jungamerika von den deutschen im allgemei
im alten vaterlande macht, ist unrichtig und sehr oft nicht schmeic
haft. Diese falschen vorstellungen durch richtige zu ersetzen, d
trägt der internationale sehülerbriefwechsel nicht wenig bei."

185. Ein junges mädchen in Qu. schreibt am 8. 2. 06: „Ihnen für die übersendung der französischen adresse verbindlichst dankend, teile ich Ihnen zugleich mit, daß sich die amerikanische adresse vorzüglich bewährt, und daß ich durch den briefwechsel schon manchen fortschritt zu verzeichnen habe."

186. Ein schuldirektor in Kalifornien schreibt am 3. 3. 06: „*I am glad to report a growing interest in modern languages, especially in German, and your work is contributing no small part to this interest here in America. The study of modern languages will do more to avert wars than all the 'Peace Conferences' in the world.*"

187. Ein lehrer der provinz Sachsen schreibt am 19. 3. 06: „Ich danke verbindlichst für die bisher vermittelten adressen, denen meine schüler viel anregung und belehrung verdanken."

188. Eine lehrerin in Kansas schreibt am 21. 3. 06: „*The correspondence which has already been started between some of my students and German students has proved so successful that I have several more who are eager to begin.*"

189. Ein lehrer in Illinois schreibt am 24. 3. 06: „Alle studenten, deren namen ich Ihnen vor einem halben jahr schickte, haben jetzt korrespondenten, freuen sich sehr darüber und ziehen aus diesem verkehre großen nutzen. Ich sage Ihnen aufrichtigen dank für die mir dadurch gebotene hilfe bei meiner arbeit."

190. Am 26. 3. 06 schreibt eine lehrerin in Mecklenburg: „Ich habe bisher nur gute erfahrungen mit dem briefwechsel der schülerinnen gemacht; er hat außerordentlich viel anregung gegeben."

191. Ein lehrer in Illinois schreibt am 26. 3. 06: „*I wish to express my thanks and the thanks of my pupils for the very prompt way in which my request for correspondents for them was answered. Out of the 12 students whose names I sent you in December, 9 have received letters from Germany, and are now deriving both pleasure and profit from them.*"

192. Am 27. 3. 06 schreibt eine kalifornische lehrerin: „Ich kann Ihnen nicht beschreiben, wie dieser briefwechsel unseren schülern gefällt. Ich verstehe gar wohl, daß Sie sich viel bemühen müssen, das große angebot zu befriedigen. Sie können sich darauf verlassen, daß wir amerikanischen lehrerinnen mitleid mit Ihnen haben, und daß wir unendlich dankbar sind, weil dieser briefwechsel uns ja recht sehr hilft, interesse für die deutsche sprache zu erregen."

193. Ein sächsischer lehrer schreibt am 23. 4. 06: „Wenn auch sämtliche reflektanten schon die volksschule verlassen haben, will der unterzeichnete lehrer, der selbst die großen wohltaten der internationalen korrespondenz persönlich erfahren, seinen früheren schülern die segnungen der einrichtung nicht vorenthalten."

194. Eine norddeutsche lehrerin schreibt am 24. 4. 06: „Seit nicht jahren bin ich lehrerin an der höheren mädchenschule in G.

gewesen und habe dort mit frl. B. den internationalen briefwechs der schülerinnen überwacht. Ich bin jetzt in den schuldienst d stadt L. übergetreten. Da ich in meiner bisherigen tätigkeit gesehe habe, wie der briefwechsel mit ausländischen schülerinnen die kind anregt und fördert, so möchte ich gern, daß auch unsere hiesige schülerinnen sich beteiligen."

195. Ein norddeutscher realschullehrer schreibt am 28. 4. 0 „Nach den vorzüglichen erfahrungen, die ich auch im vergangene jahre mit dem internationalen briefwechsel der schüler gemacht hat richte ich am anfang des neuen schuljahres eine neue bitte um adresse an Sie. Die schüler des vorigen jahrgangs haben nicht nur sehr eifr briefe gewechselt, sondern auch zum teil innige freundschaft mit ihr jungen französischen kameraden geschlossen."

196. Am 30. 4. 06 schreibt eine ostpreußische lehrerin: „Es mir eine freude, Ihnen mitzuteilen, daß ich über sehr günstige e fahrungen beim internationalen schülerbriefwechsel berichten kan Derselbe gewährt nicht allein große anregung und erhöht die stre samkeit während der schulzeit, sondern wird vielfach auch na derselben eifrig fortgesetzt. So weiß ich z. b., daß eine frühe schülerin mit einer jungen französin, die jetzt in Toulouse studi noch regelmäßig korrespondirt, trotzdem sie schon mehr als drei jah die schule verlassen hat."

197. Ein nordenglischer lehrer schreibt im mai 1906: „*It gives a great pleasure to be able to tell you that the international corresponden started half a year ago has proved to be so successful as to occasio another demand for addresses.*"

198. Am 2. 5. 06 schreibt ein preußischer seminarlehrer: „De im vorigen jahre von Ihnen vermittelte briefwechsel zwischen zwe meiner schüler und zwei französischen seminaristen ist zu meine freude nicht nur für die beiden, sondern auch für die klasse interessan und erfolgreich geworden. Ich danke Ihnen daher aufs herzlichst für Ihre mühe."

199. Eine schlesische lehrerin schreibt am 7. 5. 06: „Der brief wechsel ist bei allen angemeldeten im besten gange und wird mi großer begeisterung getrieben."

200. Ein junger mann schreibt am 15. 5. 06: „Für vermittelung der mir 1901 (sic!) aufgegebenen adresse des herrn René Lebrun, mi welchem ich noch heute korrespondire, sage ich Ihnen meinen ver bindlichsten dank."

201. Am 25. 5. 06 schreibt eine dresdener lehrerin bei einer neue anmeldung: „Da meine erfahrungen betreffs des briefwechsels imme gute geblieben sind, so hoffe ich, daß auch meine neuen schülerinne nutzen davon haben werden."

202. Eine lehrerin in Ostfrankreich schreibt am 26. 5. 06: „*Le résultats de la première tentative ont été très satisfaisants, je suis heure*

*de vous l'annoncer. Les correspondantes sont en général intéressantes et assez régulières. Sur 18, 2 seulement ont cessé d'écrire sans donner de raison et 3 sont inexactes. De mon côté je veille à ce que la plus scrupuleuse régularité soit observée par mes élèves. Je me permets, Monsieur, de vous donner ces renseignements précis à cause de l'intérêt que vous prenez à une entreprise qui est votre œuvre et qui rend de réels services dans l'enseignement des langues, l'expérience me l'a prouvé. Cette correspondance est pour mes élèves un réel plaisir, une récompense qu'on s'efforce de mériter par son travail, un stimulant précieux et pour ma part je me félicite des résultats obtenus.*"

203. Bei einer neuen anmeldung schreibt ein preußischer gymnasiallehrer am 22. 6. 06: „Der versuch mit dem briefwechsel ist sehr günstig ausgefallen."

204. Ein österreichischer realschulprofessor schreibt am 26. 6. 06: „Der französische briefwechsel bereitet den schülern sehr viel vergnügen; sie können kaum den tag erwarten, an dem ein brief eintreffen soll. Jedenfalls hat sich ihr interesse für die französische sprache seit der zeit sehr gesteigert. Dagegen zeigte kein einziger schüler lust, mit einem amerikaner in briefwechsel zu treten. Das ist darauf zurückzuführen, daß die fünf oder sechs schüler, die mit amerikanischen adressen bedacht worden sind, mit ihren korrespondenten pech gehabt haben."

Nach dem bisherigen gebrauche kam auch der letzte jahresbericht in 5000 exemplaren zur versendung, nach Deutschland, England, Frankreich und Nordamerika. Außerdem erwies sich notwendig, zum zwecke des ausgleiches zwischen angebot und nachfrage eine anzahl zirkulare an deutsche und französische schulen zu versenden.

Alle aus Deutschland angemeldeten schüler erhielten wie früher das die „regeln" enthaltende blatt kostenlos zugestellt. Der im november 1905 veranstaltete neudruck enthält zum ersten male folgenden, durch bestimmte vorkommnisse veranlaßten zusatz: „Die in Deutschland leider herrschenden trinksitten, die ein am marke unseres volkes zehrender krebsschaden sind und namentlich zahllosen jugendlichen personen für ihr ganzes leben verhängnisvoll werden, sollten niemals von den briefschreibern in irgend welchem sinne verherrlicht werden, denn dieser trinksitten hat Deutschland keinerlei ursache sich zu rühmen. (Schüler, die sich über diese für ihr lebensschicksal hochwichtige frage näher unterrichten wollen, erhalten von der deutschen zentralstelle gegen einsendung einer zehnpfennigmarke die aufklärungsschrift eines der angesehensten nervenärzte Deutschlands zugesandt.)" Der platz am fuße des regelblattes trägt in fetter schrift folgenden vermerk: „Alkohol ist für die jugend gift, das vor allem nerven und gehirn schwer schädigt! Junge menschen, die sich die besten aussichten für ihre spätere lebensstellung sichern wollen, namentlich alle künftigen geistesarbeiter, sollten dies gift unbedingt

meiden.“ Vielleicht wird mancher leser diese zusätze für überflüssig und unangebracht halten. Da es sich aber hier um eine große gefahr für unsere jugend handelt, und da die meisten höheren schulen Deutschlands, ungleich denen Nordamerikas, in dieser für die volksgesundheit so überaus wichtigen frage noch nichts ernstes tun, so hat der verwalter, nachdem ihm einmal die erkenntnis über diese dinge aufgegangen ist, sich doch für verpflichtet gehalten, die ihm erreichbaren jungen leute wenigstens in dieser form zu warnen. Er freut sich, sagen zu können, daß die damit gegebene anregung auf manchen stellen auf fruchtbaren boden gefallen ist.

Da die leipziger zentralstelle immer von neuem um auskunft über dinge angegangen wird, für die sie nicht bestimmt ist, so möge hier besonders auf zwei einrichtungen aufmerksam gemacht werden, die einem vielfach empfundenen bedürfnis entsprechen: 1. der von dr. Plüge, Leipzig-Gohlis, Blumenstr. 22, verwaltete *Internationale pensionsnachweis* (I. P.-N.), der schon zahlreiche listen empfehlenswerter pensionen aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Belgien und der Schweiz herausgegeben hat (jährlicher insertionspreis für zwei zeilen 1,05 m., preis für zustellung einer liste 20 pfg., jahresabonnement 50 pfg.). 2. Der von M. Louis Mathieu, 36 Boulevard Magenta, Paris 10e, gegründete und erfolgreich geleitete verein für *internationalen austausch junger leute* (*Société d'échange international des Enfants et Jeunes Gens pour l'étude des langues étrangères*). Diese organistation verdient volles vertrauen, und es wird dringend empfohlen, sich vorkommendenfalls ihrer zu bedienen. Daß der internationale schülerbriefwechsel in zahlreichen fällen zu gegenseitigen ferienbesuchen der korrespondenten geführt hat, ist eine bekannte tatsache, die auch durch die in den jahresberichten der zentralstelle veröffentlichten erfahrungsurteile reichlich belegt wird. Diejenigen lehrer, die niemals etwas zur förderung des schülerbriefwechsels getan haben, die aber trotzdem sich öfters hierher wenden, um ihren schülern einen billigen ferienaufenthalt im auslande zu verschaffen, werden gebeten, über diesen punkt einmal nachzudenken. Am meisten aussicht für die schließliche krönung des brieflichen verkehrs durch einen auslandsaufenthalt bietet sich natürlich dann, wenn ein schüler nicht erst im alter von 17 oder 18 jahren zur einschreibung gelangt, sondern schon etwa im 14. oder 15. jahre. Für schüler im alter von 10—13 jahren korrespondenten zu finden hält immer sehr schwer.

Die dem internationalen schülerbriefwechsel zur seite gehende und auf demselben grundprinzip aufgebaute einrichtung der fremdsprachlichen schulrezitationen, die der unterzeichnete seit 1899 organisirt hat, ist bis ostern 1906 in weit über 200 städten benutzt worden unter beteiligung von mehr als 152 000 schülern. Nähere auskunft erteilt der unterzeichnete auf wunsch interessenten.

*Leipzig.* MARTIN HARTMANN.

# BESPRECHUNGEN.

HL, dr. W., *Entstehung und entwicklung unserer muttersprache.* (Aus *Natur und geisteswelt.* Bd. 84.) Leipzig, B. G. Teubner. 1906. 128 s. M. 1,25.

Der kleine band ist, wie die vorrede angibt, aus einem kursus von vierzehn vorträgen hervorgegangen, die der verf. im wintersemester 1903/04 in Königsberg i. Pr. im auftrage des Vereins für volkstümliche hochschulkurse vor einem aus vertretern der verschiedenen stände und gesellschaftskreise zusammengesetzten publikum gehalten hat.

Das buch zerfällt in zwei teile, von denen der erste die entstehung, der zweite die entwicklung des deutschen in je sieben kapiteln behandelt. Eine anzahl guter abbildungen und eine karte über die verteilung der deutschen stämme nach dem bericht des Tacitus in seiner *Germania* dient wesentlich zur veranschaulichung mancher einzelheiten in der darstellung.

Der verfasser hat ein sehr reiches und vielseitiges material verarbeitet und namentlich in den kapiteln über den ursprung der sprache und über natur- und kunstsprache auch manche seiten der sprachtätigkeit mitbehandelt, die man in anderen werken dieser art entweder ganz vermißt, oder doch nur beiläufig erwähnt findet.

Durch die große fülle des verarbeiteten stoffes ist es wohl gekommen, daß die darstellung bei dem geringen umfange des buches oft zu kurz gekommen ist. Ich habe mich wiederholt des eindrucks nicht erwehren können, als ob das alles in lebendiger rede voller und abgerundeter gewesen sein müsse, und daß wir es hier an vielen stellen nur mit dem gerippe der vorträge zu tun haben. Gedankensprünge zwischen aufeinanderfolgenden sätzen trifft man häufig an (vgl. z. b. s. 62, 66, 5, 127). Der stil bekommt dadurch an vielen stellen das gepräge des abgerissenen und dürfte für den laien, dem die verbindenden gedanken nicht ohne weiteres bekannt sind, oft schwer verständlich und nicht erzeugend sein.

Im einzelnen bin ich hier und da anderer ansicht als der verfasser. Bevor ich aber darauf eingehe, möchte ich hier erst auf einen punkt nachdrücklich hinweisen, der auf die ganze darstellung ein-

gewirkt hat. Der verfasser hat eine ganze reihe von grundlegende fragen im leben der sprache nur aus dem im deutschen vorliegende sprachmaterial zu erklären oder zu verdeutlichen versucht, fragen, d sich ohne eine mitheranziehung der sämtlichen indogermanische sprachen, ja oft selbst ohne berücksichtigung des wortschatzes ander sprachfamilien nicht in ihrem weitesten umfange darstellen, g schweige denn entscheiden lassen. Wenn er z. b. s. 7 meint, daß a dem droh- oder scheuchruf *ksch!* das zeitwort *kuschen* entstanden s so könnte das für das deutsche, wenn es daneben keine andere sprac gäbe, richtig sein. Die geschichte des wortes zeigt aber, daß es ei lehnwort aus dem französischen ist, = *coucher*, italienisch *coricar* ( aus lateinisch *collocare*, wo von dem scheuchlaut nichts mehr übrig blei bt

Die erklärung des wortes *plumps* auf s. 9 als eines schallnach ahmenden wortes ist sehr einleuchtend. Aber eine schallnachahmung durch die menschliche stimme läßt sich nicht in der weise zergliedern, daß man in jedem einzelnen laute des wortes eine beabsichtigte nach ahmung eines *teiles* des geräusches wiedererkennen könnte. Das würde eine scharfe analyse des geräusches in dem augenblick der ersten nachahmung durch ein wort zur vorbedingung haben, oder das wort müßte erst durch eine lange reihe von korrekturen, die von der schärferen und vollendeteren erkenntnis des geräusches abhängig gewesen wären, zu dem geworden sein, was es ist. Ähnliche mißgriffe in der deutung von worten finden sich z. b. auf s. 40 (*stock* und *strich*); s. 43 (*regen* und *blume*); s. 44 (*holz*, in der alten form *witu*); s. 112 (*schlange* und *schnarchen*); s. 116 (*treppe*). Manche dieser deutungen muten dem glauben und der phantasie des lesers unmögliches zu.

Nun zu den einzelheiten.

S. 12. Es läßt sich durch nichts beweisen, daß kulturverwandtschaft zugleich *immer* sprachverwandtschaft bedeute.

S. 13. Wenn die bewegungen der gesichtsmuskeln bei der schöpfung der dort angegebenen wörter (*grinsen*, *heulen*, *weinen* usw.) von so zwingendem einfluß gewesen wären, wie der verf. meint, so sieht man nicht ein, weshalb alle diese wörter, zum wenigsten in allen anderen indogermanischen sprachen, nicht ebenso lauten, wie im deutschen. Eine genaue beobachtung und die sprachgeschichte belehren uns eines anderen. Jedes geräusch in der natur ist vieldeutig, jede stimmung kann auf mannigfache art zum ausdruck gebracht werden. Daher reflektiren sie sich auch in den sprachen auf ganz verschiedene weise. Wo wir *bim*, *bam*, *bum* hören, hört der franzose *din*, *dan*, *don*, und er hat ebenso recht, wie wir.

S. 34. *Liquidae* und *nasales* können ebensogut stimmlos wie stimmhaft sein. Auch die vokale können stimmlos sein, nämlich in der flüstersprache, auf die der verf. gar nicht eingegangen ist.

Die auf s. 37 erörterte erscheinung ist einfach darauf zurückzuführen, daß bei einer vereinigung mehrerer konsonanten vor oder

hinter dem vokal der silbe die dem vokal am nächsten stehenden konsonantischen laute an dem stimmton des vokals teilnehmen, zu ihm hin und von ihm weg führen; die entfernteren aber nicht mehr. In *knirps* sind daher *k* und *s* ganz stimmlos; *n* und *r* stimmhaft, weil sie den vokal unmittelbar einschließen. Es liegt hier eine artikulationsassimilation vor. Daher kommt es auch, daß muta + liquida im anlaut, im auslaut aber liquida + muta steht. Liquida + muta + vokal (im anlaut) sind mir nur aus afrikanischen sprachen bekannt, z. b. zulu: *skaba*, zurückstoßen, *mpofu*, bleich, *ntanta*, schwimmen; muta + liquida im auslaut bietet das mexikanische, z. b. *ilhuicatl, têhuatl* u. a., wenigstens, wenn die laute so gesprochen werden, wie die schrift sie bezeichnet.

Weshalb das hindeuten auf einen gegenstand das eine mal gerade mit der linken (s. 41), das andere mal aber mit der rechten (s. 50) geschehen muß, ist mir nicht klar geworden. — S. 54 hätten *weib* und *roß* in ihrer doppelbedeutung erwähnt werden können. Das sinken der *magnetnadel* vom nordpol über den nullpunkt (!) zum südpol ist ein ganz falsches bild. — In bezug auf den „gegensinn der worte" sind die worte *gut, schön, schlau* usw. besonders lehrreich; vgl. „du bist mir ein *schöner* freund!", wo *schön* gerade das gegenteil bedeutet.

S. 66. Ich lese hier zum erstenmal, daß man die mongolen (chinesen und japaner) zu den semiten rechnet.

S. 68 wird der *charakter* der semiten und indogermanen aus der satzkonstruktion erklärt. Wenn das, was der verf. hier sagt, richtig ist, dann sind alle romanen semitisch infizirt. Mit *christen* und *juden* (also mit dem glauben) hat diese grammatische erscheinung erst recht nichts zu tun (vgl. *j'ai vendu la maison*). Diese wortstellung ist ganz entschieden logischer als die deutsche. Übrigens findet sich die vom verf. gerühmte, christlich-deutsche voranstellung des objekts (nb. nur dem *partizip, nicht* dem *verbum* geht das objekt vorauf) im deutschen satze auch nur bei umschriebenen zeiten. Bei einfachen zeiten sagen auch wir: „Ich mache ein geschäft."

S. 69. Das italienische und fast alle slawischen sprachen sind viel reicher an diminutivformen als die semitischen. — S. 71 versteht man nicht, wie das portugiesische und italienische usw. „alle *mehrere* weltsprachen abgegeben haben".

S. 74. Es geht zu weit, wenn der verf. selbst innerhalb ein und derselben familie jedem ihrer mitglieder eine eigene sprache beilegt. Was er hier meint, kann sich wohl hier und da auf einzelne ausdrücke und deren beziehung auf dinge im hause, die nicht jedermann kennt, erstrecken, nicht aber auf die sprache als solche. Es wäre ja schrecklich, wenn „sich der vater mit den kindern, dienstboten und haustieren kaum anders als durch vermittelung der mutter unterhalten könnte". Und dann wollen wir die kinder in unseren schulen noch klassenweise fremde sprachen lehren!

S. 79. Für gewöhnlich erklärt man die sumerier für ein volk mongolischen stammes. — S. 85. Töpferton und schmirgel gehören freilich beide zur klasse der tonerden, sind aber voneinander so verschieden, wie holzkohle und diamant.

S. 94. Eine vandalische, longobardische und burgundische *litteratur* hat es doch wohl nie gegeben?

S. 120. Die drawidischen sprachen (tamil, telugu, singhalesisch usw.) haben nichts mit den indogermanischen gemein, selbst die drawida als rasse nicht. Man hält sie gewöhnlich für die von den eingewanderten indogermanischen hindu zurückgedrängten urbewohner Vorderindiens. Die zigeuner sind aller wahrscheinlichkeit nach aus Indien vertriebene parias, und ihre sprache trägt im grunde indogermanischen charakter. — Auch andere akademien als die französische haben wörterbücher zustande gebracht, z. b. die italienische (*Accademia delle Crusca*, erste ausgabe 1612; die fünfte erschien 1863 ff.); die spanische (Madrid 1726—39; elfte ausgabe 1869); ferner die russische und schwedische.

S. 126. Die ansicht, daß in Hannover das beste deutsch gesprochen werde, geht wohl auf die zeit zurück, wo dies land mit England durch personalunion vereinigt war. Die engländer glaubten das, und bei uns haben viele es ihnen nachgesprochen. *S-tein, s-prich* statt *schtein, schprich* sind ebenso dialektisch wie das sächsische *kihe, heiser, scheen* statt *kühe, häuser, schön*; das ist ja eine abgedroschene weisheit.

Der ausdruck: „Leget feuer in die häuser ein!“ (s. 55) scheint mir nicht gebräuchlich; jedenfalls ist er pleonastisch. Man sagt: feuer *an* ein haus legen. In der nächsten reihe: „Damit man *ihn* besser höre“, muß *es* eingesetzt werden. Auf s. 60 muß es heißen: „Häufig rächt sich die besiegte kultur *dadurch*, *daß* sie“ usw., und nicht *indem*. S. 121: „und wenn er *am* tode liegt“; gebräuchlich ist „im sterben liegt“.

An druckfehlern sind mir aufgefallen: s. 60: *wichtigeit* (*k* fehlt), s. 112, wo es heißen muß: „Durchgeführt finden *wir* dieses prinzip“ usw. S. 125: „*A*rnim und Brentano“.

Trotz dieser ausstellungen erkenne ich mit freuden an, daß das buch eine fülle interessanter einzelheiten über sprache und sprechen enthält, und daß es dem verf. gelungen ist, die hauptfragen, die bei der behandlung dieses themas in betracht kommen, in interessanter und lebendiger weise zu erörtern. Eine stelle möchte ich zum schluß noch anführen, die mir aus dem herzen gesprochen ist, obwohl es heute viele gibt, die das nicht anerkennen wollen und sich darüber hinwegtäuschen. Es heißt s. 60: „Der akzent ist die klangfarbe einer ganzen sprache. Er ist angeboren und läßt sich *unter keinen umständen erlernen*.“ Ich habe dem nur noch hinzuzusetzen, daß auch hier, wie immer, einzelne ausnahmen die regel bestätigen. Bei jahrelangem aufenthalt im fremden lande, namentlich in jüngeren jahren, kann auch diese schwierigkeit überwunden werden, niemals aber in der

schule daheim. Das ist und kann auch gar nicht der zweck unseres sprachunterrichts sein, denn wir werden, selbst wenn wir eine fremde sprache noch so vollendet sprechen, doch stets offen und ehrlich als gute deutsche gelten wollen.

Sahr, prof. dr. Julius, *Das deutsche volkslied.* Ausgewählt und erklärt. Zweite vermehrte und verbesserte auflage. Leipzig, Göschen. 1905. 189 s. M. 0,80.

Die neue auflage ist sorgfältig verbessert und durch hinzufügung mehrerer neuer lieder erweitert, so daß das buch jetzt proben der volkslieder vom 13.—16. jahrhundert bietet. Unter den historischen volksliedern haben besonders solche aufnahme gefunden, die sich an allgemein bekannte und bedeutungsvolle ereignisse der deutschen geschichte knüpfen. Außerdem enthält das buch proben von rätselliedern, liebesliedern, geistlichen liedern und liedern verschiedenen inhalts. Die einleitung gibt in aller kürze einen überblick über die geschichte und die geschicke des deutschen volksliedes, während besondere vorbemerkungen litterarische notizen zu jedem einzelnen liede bringen. Reichliche anmerkungen geben aufschluß über veraltete oder dialektische sprachformen und einzelne sachliche erläuterungen. Den schluß bilden fünfzehn musikproben, denen das jahr ihrer entstehung beigefügt ist. Die auswahl ist mit großem geschmack getroffen.

*Stralsund.* Otto Badke.

---

1. Finck, Franz Nikolaus, *Die klassifikation der sprachen.* Marburg, N. G. Elwert. 1901. 26 s. M. 0,60.
2. —, *Die aufgabe und gliederung der sprachwissenschaft.* Halle, Haupt, 1905. 55 s. M. 1,50.

Die schriften Franz Nikolaus Fincks zu rezensiren, ist aus zwei gründen mit großer schwierigkeit verknüpft, erstens nämlich befleißigt sich der verfasser einer knappheit, die, so lobenswert sie auch an sich ist, dennoch das verständnis nicht selten erschwert, und zweitens beherrscht Finck ein so gewaltiges sprachenmaterial, daß es nur zum teile möglich ist, seine behauptungen nachzuprüfen. In dieser beziehung bekenne ich mich ihm gegenüber als laie, da ich sehr viele der sprachen, aus denen er beispiele anführt, gar nicht, andere nur in geringem maße kenne. Aus einem anderen gesichtspunkte dagegen möchte ich eine anzeige und kritik der genannten schriften wagen, nämlich aus dem philosophischen. Finck kommt es darauf an, ja, er ringt danach, sich der wissenschaftlichen wahrheit zu bemächtigen, an die er glaubt, und der er auf eigenen und stets wohldurchforschten pfaden nachspürt. Finck ist ein selbständiger, ein denkender kopf. Das zu betonen ist heute wohl notwendig, da es der kärrner so gar viele gibt, die da meinen, sie dürften sich daran genug sein lassen, wenn sie einiges neue *material* herbeigeschafft haben.

Finck wendet nun in den obigen schriften sein nachdenken auf die beiden fragen nach der eigentlichen aufgabe der sprachwissenschaft und nach der gliederung, der klassifikation der sprachen. Ich habe mich gezwungen gesehen, um seine ausführungen zu verstehen, sein früher (1899) ebenfalls bei Elwert erschienene schrift über den deutschen sprachbau heranzuziehen und zu studiren, die recht viel wertvolles material und feine psychologische ausführungen darbietet.

Die *sprache* — das wird von Finck eingangs der genannten schriften energisch betont — ist eine tätigkeit, also *sprechen*. Alle auffassungen irren, die in der sprache ein *ding* sehen, ein etwas, das die tätigkeit des sprechenden und den täter, den sprechenden, überdauert. Damit fällt ohne weiteres die genealogische klassifikation, bei der die einzelnen sprachen als etwas derartig dinglich starres erscheinen. Man verwechsele doch ja nicht die sprache mit der schrift, welch letzterer allerdings ein solcher dinglicher, starrer charakter zukommt. Es *existirt* von der sprache also nur das sprechen. Dieses aber ist ausdruck für einen bestimmten bewußtseinsinhalt, und entquillt, nach der einsicht Hermann Cohens (*Ethik*, s. 181), dem bewegungstrieb unserer seele. Im laute offenbart sich das innere, ja, der sprachlaut ist „der mächtigste und intensivste ausdruck des inneren, das zeichen dafür, daß das innere innerhalb seiner grenzen sich nicht einzuhalten vermag, der laut ist daher ... *das äußere des inneren*“ (ebenda). Dieses innere ist aber entweder vorstellung oder streben oder endlich gefühl. Streben und gefühl begleiten jedes sprechen, doch hat dieses hauptsächlich die wiedergabe unserer vorstellungswelt zum ziel und zweck. Hier warnt Finck mit recht davor, der vorstellung den charakter eines dinges zuzuschreiben, und führt diesen fehler auf eine falsche erklärung des erinnerungsvorganges zurück. Auch die erinnerung früheren sprechens weist er als etwas subjektiv bedingtes nach und gelangt damit zu der these: *daß das eigentliche objekt der sprachwissenschaft das sprechen ist.* Das sprechen ist nun zwar stets individuell, aber doch, soweit es etwas bedeuten, ausdrücken will, etwas objektives, d. h. es stellt einen *inhalt* unseres denkenden bewußtseins dar, so gut wie raum und zeit, die man ja auch mit Kant als subjektiv bezeichnet, wenngleich sie andererseits zum aufbau der welt der objekte dienen. Alle sprachen äußern unmittelbar fast nur vorstellungen; aber diese unsere vorstellungswelt ist doch auch wieder ausdruck des gefühls oder des willens. Die sprachwissenschaft hat es demnach nicht nur mit dem „was“, sondern auch mit dem „wie“ zu tun, ja, nach Finck, mit diesem vorzüglich. Es kommt also nicht nur auf die von außen wirkenden reize, sondern auf den grad der reizbarkeit des sprechenden an. Auf dieser tatsache basirt nun Fincks klassifikation, indem er die sprachen in solche mit großer und solche mit geringer reizbarkeit scheidet und hier wieder trennt, je nachdem die *gefühle* oder die *empfindungen* überwiegen (s. seine tabellen!). Den indogermanischen sprachen spricht

er verf. annähernd gleiche stärke von empfindungen und gefühlen zu nd stellt sie zwischen große und mittlere reizbarkeit. Auf das enauere kann ich hier nicht eingehen, eine rezension kann ja nur nregen, nicht erschöpfend darstellen wollen. Ich rate jedem, der sich ir das problem der sprache interessirt, die drei genannten bücher es verf.s zu lesen und sich danach ein eigenes urteil zu bilden. incks schreibweise, darauf möchte ich zum schlusse noch aufmerksam achen, ist stark polemisch gefärbt, und an selbstbewußtsein fehlt es em verf. auch nicht, doch scheint er mir einer der wenigen heutigen prachforscher, die ein recht zu einem solchen haben.

*Darmstadt.* ARTUR BUCHENAU.

---

ELIAS GRIP, *Över sonantische nasale in der deutschen umgangssprache.* Stockholm. 1905. *Nyfilologiska sällskapets publikationer.* III. band, ss. 195—203.

Mit dieser kleinen, ansprechenden untersuchung tritt der als schwedischer dialektologe wohlbekannte uppsalenser doktor E. Grip (vgl. *Gr. d. germ. philol.*[2] I, 1497; 1502) als deutscher philologe nicht zum erstenmal an die öffentlichkeit.[1] Inwiefern die von ihm einleitungsweise erwähnte ‚dialektmethode' die denkbar besten voraussetzungen zur beobachtung der gleichen erscheinung in verschiedenen teilen des sprachgebiets abgibt, hat referent an einer anderen stelle (*Zeitschrift f. deutsche philol.* 1905) ausführlich dargestellt; besonders muß die verwendung des *einzigen* ästhetisch, typographisch, graphisch (zum *schreiben!*) und mit hinsicht auf die erforderliche akribie für wissenschaftliche zwecke wirklich brauchbaren umschriftalphabetes, des schwedischen mundartenalphabets J. A. Lundells (an angeführtem ort vom referenten gründlich beschrieben), hervorgehoben werden. Dies zeichensystem verdiente, wie Jespersens analphabetische formeln, als zwischenstufe zwischen jenem *feinsten* extrem und dem schulmäßig-groben *Maître phonétique*-alphabet, in wissenschaftlichen kreisen viel allgemeinere beachtung.

Die vorliegende untersuchung geht nur auf eine, die am leichtesten faßliche erscheinung unter der reihe von möglichkeiten, näher ein, nämlich das auftreten labialer, dentaler, palato-velarer und ähnlicher *nasales sonantes* der ungezwungenen umgangssprache für die ndung *-en* der schrift, und schiebt an ein paar stellen exkurse über ie behandlung von *pf* und über gleitlaute zwischen *r*, *l* und folgendem oder *ich*-laut ein. In den zu diesen untersuchungen versprochenen rtsetzungen erhoffen wir vom verfasser, der die quantitativen er-

[1] In dem sammelwerk *Nordiska studier tillägnade prof. A. Noreen*, 145 ff., hat Grip bereits eingehend über ein paar interessante itl auterscheinungen vor *l* und *r* in der täglichen umgangssprache andelt.

scheinungen wohl besser dem experimental-phonetiker überließe, dafür ein um so minutiöseres eingehen auf die artikulationsstellen der besprochenen phoneme und der gleitlauterscheinungen insbesondere. Hier liegt seine stärke, wie die unserer skandinavisch-englischen schule überhaupt. Z. b. ließe sich ein sehr interessantes material zusammenstellen — hier ist die analyse des behandelten noch nicht tief genug gegangen — über das verhalten der palato-dentalen (dorso- oder *koronal*interdentalen), apiko-alveolaren und der rein dentalen (mitte zwischen obigen extremen) explosiva zu den nachfolgenden nasalen, es sollte ferner versuchsweise [c] und [k], [ɟ] und [g] (alphabet dieser zeitschrift) mit hinsicht auf [ɲ] und [ŋ] und die mit dem schwedischen alphabet noch viel feiner ausdrückbaren zwischenstufen auseinandergehalten werden. Weitere komplikationen der verhältnisse ergeben sich im hinblick auf die dynamik. Auf mittel- und oberdeutschem gebiet begegnen bei allen explosiven 1. stimmlose fortis (*fortis perspirata*), 2. stimmlose lenis (*lenis p.*), 3. stimmhafte fortis (*fortis pertonata*), 4. stimmhafte lenis (*lenis pertonata*). Was die „einsatz"laute betrifft (meist nasale; *inspirata* ist besser als das früher vorgeschlagene *implosiva*, denn sowohl im isländischen wie im schwedischen und oberdeutschen ist der verlust des [an sich schwachen] stimmtons das charakteristische), so sind diese formen am besten bis jetzt von Adolf Noreen in der tabelle der schwedischen sprachlaute in *Modersmålets ljudlära*, Uppsala 1899, § 16, systematisirt. Hier hat auch die experimentalphonetik noch ein dankbares feld; vgl. des referenten aufsatz *Über umgangssprache in Südbayern*, die lauttabelle, Uppsala 1905.

Endlich darf ich noch auf ein paar unbedeutende versehen hinweisen: s. 196 müßte oberbayrisch *sieben* lautschriftlich mit stimmloser *lenis* im anlaut stehen, also [z̥] der zeitschrift, — *streben* mit [d̥] usw., doch ist es im allgemeinen vorzuziehen, wie der verfasser getan hat, *nur* die besprochene erscheinung in lautschrift wiederzugeben und, wie *Svenska landmålen*, das übrige mit einer gröberen bezeichnung abzutun. — S. 199, anm. 1, ist jedoch vor dem zweiten wort in umschrift das zeichen für stimmlosen einsatz (*inspirata*) zu ergänzen. — S. 196, moment 5 b, c hat der verfasser das gebiet für labiodentales w entschieden zu weit ausgedehnt, bzw. in Frankfurt und Würzburg nichteingeborene sprecher beobachtet. Besonders für München (c), wo labiolabiales *f* sporadisch vorkommt, vermag ich ihm keinen glauben zu schenken.

Wir freuen uns, von dem verfasser mehr zu lesen, da das unbefangene ohr des mit der sprache vertrauten, von haus aus an feine lautdifferenzen gewohnten nordländers sicher noch manches interessante zutage fördern wird. Möge ihm die zeit zur verfügung stehen, lautschrifttexte aus verschiedenen gegenden sorgfältig auszuarbeiten und reichlicheres material zu sammeln.

*Uppsala.* Dr. H. BUERGEL GOODWIN.

# VERMISCHTES.

## ZUR AUSSPRACHE VON FRZ. UND DT. *P, T, K.*[1]

Es hat gewiß den dank vieler hervorgerufen, daß herr Passy, angeregt durch den neulichen artikel Klinghardts, die frage über den genauen unterschied von dt. und frz. *p, t, k* wieder aufgerollt hat. Sicherlich hat die frage viele andere berufsgenossen, die draußen im amte stehen, gleich mir beschäftigt. Darf ich nun, wenn die beiden herren gestatten, daß ich mich gewissermaßen als laie in die erörterung einmische, damit beginnen, daß ich sage, daß mir der unterschied zwischen dem dt. mundartlichen (nicht bloß holsteinischen) stimmlosen *b, d, g* und dem frz. *p, t, k* zum erstenmal in Grenoble bei einem ferienkurs besonders aufgefallen ist. Anfangs war ich versucht, die dort etwa bei *tiers, tabac, par, con-* vernommene aspiration der dortigen gebirgsnatur zuzuschreiben, mußte mich später aber überzeugen, daß dieser einwand gegen meine zweifel doch nicht stichhaltig sei. Es war also ein unterschied zwischen beiden aussprachen. Dazu kam, daß auch mir das streichhölzchenexperiment mehrfach gelegentlich mißlang. Da dasselbe nun herrn Passy ständig widerfahren ist, so habe ich auch meinerseits die ganze frage neu geprüft, und bitte folgende ergebnisse zu *wohlwollender* prüfung vorlegen zu dürfen.

I. Wir haben nicht drei, sondern vier gruppen zu unterscheiden: 1. *stimmhaft b, d, g* (im guten dt. und im guten frz. gleichlautend); 2. *stimmlos b, d, g* (dt. mundartlich); 3. frz. *p, t, k*; 4. dt. $p^{\epsilon}$, $t^{\epsilon}$, $k^{\epsilon}$.

II. Die unterschiede bestehen *hauptsächlich in der stärke des luftstroms.* Über erstens sind wir wohl alle einig. Die zweite gruppe ist diejenige, bei welcher das vor den mund gehaltene licht nicht erlischt; es ist aber die dt., nicht die frz. gruppe. Die dritte gruppe, d. h. die der tatsächlichen, richtigen, frz. *p, t, k* läßt das streichholz erlöschen; und ebenso, nur noch stärker, die dt. $p^{\epsilon}$, $t^{\epsilon}$, $k^{\epsilon}$. Es gehören also erstens und zweitens einerseits, drittens und viertens andererseits enger zusammen.

Um dies klar zu machen, möchte ich vorschlagen, daß wir — etwa in einem kühlen zimmer — *den ausströmenden luftstrom auf der hand fühlen.* Dieses merkmal scheint mir zuverlässiger. Bei allen vier aussprachen fühlen wir einen luftstrom: er ist der stärke nach verschieden. Da sein muß er natürlich; aber seine entstehungsart ist verschieden. In den beiden ersten fällen entsteht er durch *selbsttätiges öffnen* des verschlusses, durch *muskeltätigkeit* der entsprechenden partien.

[1] Weiteres von Passy und Klinghardt demnächst. *D. red.*

Im dritten falle wird der verschluß gewaltsam *gesprengt* durch den den lungen kommenden luftstrom, wobei aber die luft in einer st ansteht bis zur artikulationsstelle, also bei der öffnung sofort — allgemeinen ohne hörbares geräusch — entweicht. Ich meine jedoch namentlich etwa bei *tiers, tarir* u. ä., höre ich einen hauchlaut, natürlich ganz vorne an den zähnen gebildet, während der luftstrom bei dt. aussprache von *p, t* etwa am zahnfleisch der oberlippen — jedenfalls am harten gaumen — anstoßen würde. — Bei der vierten gruppe endlich ist der strom des hauchlautes von dem laut der artikulationsstelle gänzlich getrennt, kommt erst *nach*geschickt, nachdem artikulirt ist. Mit anderen worten: stimmhaftes *b* ist ein doppellaut (stimmton und explosive); dt. *p*‘ ist auch ein doppellaut: starke explosive und hauchlaut. Dt. mundartliches *b* ist bloß explosive; frz. *p* ist explosive mit häufig ungehörtem hauch. Sollte man also demgemäß sagen können, daß drei (und vier) näher verwandt sind mit „aktivem“ luftstrom oder aktiver lunge? Dies würde zugleich erklären, daß Passy bei seiner *pa*-reihe einatmen muß, denn die lunge gab ja aktiv luft ab, während Klinghardt ausatmen muß, denn er hielt — wie Maurer und seine nachfolger — den atem an und machte bloß die lippenmuskelbewegungen. Sollte er aber nicht einfach das dt. mundartliche *pa, ta* gesprochen haben? Ich wiederhole, für das ohr ist im allgemeinen kein — besonders bei *p* nicht — unterschied hörbar. Denn wo soll nach öffnung der lippen bei angehaltenem luftstrom ein deutliches reibegeräusch herkommen? Dieses wird aber hörbar, wenn dem durch sprengung der lippen entstandenen explosivlaut noch ein zweiter luftstrom nachgesandt wird; und ich vermute, es kann hörbar werden, selbst wenn im *zusammenhang des sprechens und etwa im affekt* auch bei frz. *p, t, k* der luftstrom, welcher die sprengung bewirkt, mit demjenigen der folgenden laute aufs engste verbunden wird.

Diese beobachtungen stimmen, wie ich beim nachlesen sehe, genau mit dem überein, was Sievers in der *Phonetik* (fünfte auflage) besonders § 367—370 von den *sprenglauten* und *lösungslauten* sagt. Von besonderem wert wäre es nun nur, wenn erstens von französischer seite das vorhandensein des aktiven luftstroms noch einmal bestätigt, und etwa über hörbarkeit eines reibegeräusches (etwa bei *tarir, tier*, ganz vorn an den zähnen) auskunft gegeben würde.

Was wir nun in der schule tun? Das beste ist für die schule gerade gut genug. Es besteht ein deutlicher unterschied zwischen dt. mundartlich *b, d, g* und frz. *p, t, k*; also würde ich Klinghardts *ds* gleich frz. *tout* ablehnen, und den vereinigten rat von Zünd-Burguet und Nyrop befolgen: frz. *p, t, k* gleich dt. mundartlich *b, d, g* „mit starkem druck“ und *avec une tension musculaire bien plus forte*, was doch wohl heißen soll, mit viel stärkerer spannung der backen- und lippenmuskel.

*Hamburg.* TH. JAEGER.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XIV. NOVEMBER 1906. Heft 7.


## STUDIUM UND EXAMEN DER NEUPHILOLOGEN.[1]

Das akademische studium gibt im wesentlichen fachwissenschaftliche ausbildung, kann und darf nach lage der verhältnisse im wesentlichen nichts anderes geben. Das ist nicht bloß mein urteil, sondern auch die überzeugung aller jener männer, die sich als die berufensten hüter der bewährten tradition der *universitas litterarum* erwiesen haben. Diese fachwissenschaftliche ausbildung ist sicher auch für den späteren schulmann, der ja den grund einer allgemeinen bildung zu legen hat, von der allerhöchsten bedeutung. Sie stellt ihn auf eigene füße: er ist, was die materie anbetrifft, die er zu doziren hat, in bezug auf die logische anordnung und den systematischen ausbau des lehrstoffs nicht dazu verdammt, aus zweiter quelle zu schöpfen, sondern kann überall selbständig prüfen, auswählen, entscheiden. Die intensive beschäftigung mit einem fache, die sichere beherrschung aller einschlägigen fragen wird ihm, wenn er andere in dieses gebiet einführt, die sicherheit, ruhe und klarheit, aber vor allem auch jene innere wärme verleihen, die jeder lehrer haben sollte. Die wissenschaftliche schulung bringt noch einen höheren gewinn, sie adelt und weiht den menschen, bewahrt ihn vor bornirtheit und geistiger unfreiheit. Die in einem fache gewonnene schulung befähigt ihn, den dingen auf den grund zu gehen, sich in neue gebiete selbständig einzuarbeiten, einer materie in logisch-

[1] Vortrag, gehalten auf dem 12. neuphilologentag, 5. juni 1906.

systematischer beziehung gerecht zu werden, der handwerk
und dem banausentum zu entgehen.

Die frage ist: vermag die wissenschaftliche schulung,
die der mittelschullehrer im wesentlichen allein angewiesen
noch mehr zu tun? Vermag sie auch die gaben, die
erzieher benötigt, zu entwickeln und zu fördern?

Die wissenschaftliche schulung weckt und schärft
geist der wahrheit, regt zum finden und zum forschen an,
uns suchen, klarstellen, entdecken zum lebensbedürfnis mach

Die treibenden kräfte des erziehens sind ganz anderer
Freude am persönlichen leben, liebe zum menschen und
allem zur jugend, angeborene gabe der einwirkung auf and
die fähigkeit, die leidenschaft, anderen ein vorbild, ein füh
zu sein — das sind die eigenschaften, die uns das geheim
erzieherischer wirkung erklären. Für die entwickelung die
gaben tut die wissenschaftliche schulung *direkt* nichts, ja
kann, lange zeit einseitig oder ausschließlich betrieben,
frischen persönlichen zug verkümmern, den der erzie
haben muß.

Den zwiespalt zwischen lehrer und gelehrtem hat manc
fühlen müssen, der, wissenschaftlich vorzüglich ausgerüst
mit hoffnungsfreude seine amtliche tätigkeit in einer mitt
schule aufnahm. Dieser zwiespalt — ich habe es sch
erlebt — kann sogar tragisch werden.

Es geht nicht an, was noch vielfach als selbstverständli
angesehen wird, daß ein kandidat, weil er wissenschaftli
brillant begabt ist, nun auch als lehrer erster ordnung qua
fizirt wird. Umgekehrt kann ein mann, der wissenschaftlic
neigungen nur in geringem maße besitzt, ein pädagogisch
genie, ein lehrer von gottes gnaden sein.

Nur wer nicht weiß, was ein erzieher braucht, und au
die bedeutung der fachwissenschaftlichen schulung nicht rec
erfaßt, kann den standpunkt vertreten, letztere sei für de
lehrer an höheren schulen eine hinreichende ausrüstung.

## I.

Aber von der ergänzung, welche die fachwissenschaftlich
ausbildung bedarf, möchte ich vorerst nicht reden. Lasse

sie mich zunächst einmal bei dieser ausbildung selbst verweilen, die art und weise, wie sie betrieben wird, kritisch prüfen und darlegen, welche ausstellungen und wünsche sich aus dieser kritischen prüfung ergeben.

Nach der landläufigen auffassung bedarf der lehrer, der in mehreren disziplinen zu unterrichten hat, auch der wissenschaftlichen ausbildung in mehreren fächern. In Preußen besteht, wie Sie wissen, das system der wahlfächer. Die bayerische prüfungsordnung unterscheidet ein examen für klassische philologen, neuphilologen und realisten, verlangt also auch den wissenschaftlichen ausweis in mindestens zwei disziplinen.

Ich möchte nun gleich von vornherein betonen, daß mir eine fachwissenschaftliche ausbildung in mehr als einer disziplin nicht rätlich erscheint. Ich will Sie mit allgemeinen deduktionen verschonen und Ihnen auf empirischem wege zu zeigen versuchen, zu welchen unzuträglichkeiten der bestehende modus geführt hat.

Von anfang an war es klar, daß die prüfungsordnungen für den kandidaten des höheren schulamts an die leistungsfähigkeit des einzelnen verhältnismäßig große anforderungen stellen; mit der entwickelung und ausbreitung der einzelnen wissenschaften mußten diese anforderungen naturgemäß wachsen; ja, es ergab sich, daß sie schier unerfüllbar waren, sobald der begriff der wissenschaftlichen schulung im weitesten umfange genommen wurde. Die natürliche folge war, daß die formale seite des studiums, die wissenschaftliche schulung im engeren sinne, die übung in der methode, die anleitung zu eigenem wissenschaftlichen arbeiten für den kandidaten mehr oder minder zurücktrat. Für den *kandidaten*, sage ich. Denn daß die universitätslehrer weniger darauf bedacht gewesen wären, ihre jünger methodisch anzuleiten und zu schulen, wäre eine vermessene und ungerechte behauptung. Den kandidaten fehlte nur die zeit, sich an diesen übungen hinreichend und ausdauernd zu beteiligen. Das wissen, die kenntnisse, die bewältigung des lernstoffes traten in den vordergrund. Die geistige arbeit bestand im wesentlichen in apperzeption.

Ich glaube, es gibt wenige, die diese tatsächliche entwickelung als eine günstige hinzustellen wagen. Es kommt eine zeit, da man des bloßen lernens müde ist. Je stärker und begabter ein mensch ist, um so früher pflegt sie zu kommen. Einzelne außerordentlich begabte menschen, die den wunsch, ja die leidenschaft, zu lernen, zu lernen, um zu lernen ihr ganzes leben nicht verläßt, kommen als ausnahmen nicht in betracht. Im allgemeinen läßt sich wohl sagen, daß *bloßes* lernen einem menschen, der vom zwanzigsten jahre ab der selbständigkeit entgegenreift, nicht mehr genügt.

Hierzu kommt ein zweites. Auch das ist ein kennzeichen des heranreifenden, gesunden, tüchtigen menschen, daß er sich in seiner geistigen arbeit konzentriren will. Er verlangt einen mittel-, einen kristallisationspunkt seiner verschiedenartigen geistigen betätigungen. Er strebt nach einheit seines ideellen und praktischen lebens. Weit davon entfernt, ihn diesem ziele zu nähern, zwingt ihn sein universitätsstudium, so wie es jetzt ist und mit seiner ausdehnung auf mehrere disziplinen nicht anders sein kann, sich immerfort zu zerreißen. Mit steigendem unbehagen sieht er sich in seinen verschiedenen wissenschaften und ihren teildisziplinen, die ohne einen ihm noch erkennbaren zusammenhang nebeneinander herlaufen, hin- und hergeworfen.

Ein blick auf meine eigenen lektionspläne und denjenigen meiner kommilitonen während meiner studienjahre, auch der studenten, mit denen ich als universitätslehrer in verbindung trat, ist instruktiv. Es ist keine seltenheit, daß acht, ja zehn und mehr gebiete in einem semester nebeneinander kultivirt werden.

Auch dies ist nicht zu übersehen: im großen und ganzen glaubt man darauf bestehen zu müssen, systematische vollständigkeit des wissensstoffes zu verlangen. Das gibt, allein für ein einzelnes fach, ein solches material, daß es selbst ein phänomenales gedächtnis kaum bewältigen kann. Nun soll diese ungeheure arbeit in mehreren disziplinen geleistet werden. Die notwendige folge ist wieder ein kompromiß. Um der systematischen vollständigkeit halber muß man, der not gehorchend, auf ein genaueres eindringen in die einzelnen tei-

verzichten. Der kandidat, zu *extensivem* arbeiten gezwungen, muß in vielen fällen das bedürfnis, sich zu *vertiefen*, wo es sich regt, zurückdrängen.

Wir begegnen unzuträglichkeiten, wohin wir blicken: die natürlichsten und schönsten lebensregungen in der köstlichsten zeit — das bedürfnis nach selbstbetätigung, das streben nach konzentration und vertiefung — finden keinen raum zur entfaltung, müssen brach liegen und verkümmern.

Nun schließlich darf auch folgendes nicht übersehen werden: die universität ist nicht rein ausschließlich für die fachwissenschaftliche ausbildung da. Der gewinn, den sie ihren jüngern bringt, liegt auch noch auf anderen gebieten. Aber die ungeheuere menge des lernstoffes, der dem kandidaten des höheren lehrfaches aufgebürdet wird, läßt ihm für andere dinge keinen raum. Er ist genötigt, bei der stange zu bleiben, nichts zu treiben, was nicht in den bereich seiner fächer fällt. All die reichen bildungs-, erholungs- und genußmöglichkeiten der *universitas litterarum* bleiben unbenutzt liegen.

Daß das akademische studium unter solchen umständen immer eine freude, eine selbst in seinen mühen beseligende quelle reinsten genusses sei, würde man schwerlich behaupten können. Der unentwegte lernzwang und die dadurch bedingte begrenzung und abschließung nehmen den studienjahren jenen freudigen schwung, den sie haben sollten. Die musen grüßen nur den, der muße hat. Jene *wise passiveness*, aus der, wie aus verborgenen tiefen, uns plötzlich die gesegnetsten stunden unseres inneren erwachsen, den kandidaten des höheren lehramts ist sie während ihrer universitätszeit selten beschieden. Und das ist schlimm, denn fehlt dem zukünftigen lehrer der schwung und die begeisterung, so ist ihm der lebensnerv zerschnitten.

Wenn ich aus den angeführten gründen eine fachwissenschaftliche schulung in zwei disziplinen nicht befürworten kann, so ergibt sich damit für den neuphilologen, daß er sich in seinem universitätsstudium zunächst auf eine der beiden bis jetzt geforderten sprachen, entweder das englische oder französische, zu beschränken hat. Das studium dieser beiden sprachen gleichzeitig zu betreiben, ist noch weniger angängig,

als die gleichzeitige bewältigung zweier *anderer* fachwisse[illegible]-schaften. Hier kommt zu dem philologisch-historischen *wiss*[illegible]en noch das *können*, das heißt die praktische beherrschung d[illegible]er sprache im lesen, schreiben und sprechen. Dadurch wird d[illegible]lie dem einzelnen zugemutete arbeit so vermehrt, daß er [illegible]sie unmöglich leisten kann. Ich stehe mit dieser meiner üb[illegible]er-zeugung, wie Ihnen schon der vortrag des prof. Schneega[illegible]ns gezeigt, nicht vereinzelt da. Auf der vorigen neuphilologe[illegible]n-versammlung in Köln hat dr. H. Borbein, damals schultechnisch[illegible]er mitarbeiter bei dem königlichen provinzialschulkollegium in Berlin, in ruhiger, sachkundiger weise das thema erörte[illegible]rt: „Die mögliche arbeitsleistung der neuphilologen.“ In dies[illegible]em vortrag hat auch er klipp und klar erklärt, und der lebhaf[illegible]fte, langanhaltende beifall, den ihm sein auditorium spende[illegible]te, bewies, daß seine erklärung ein starkes echo in den herz[illegible]zen seiner hörer fand:

„Das jetzige englisch und französisch in wort und schr[illegible]rift so zu beherrschen, wie es die prüfungsordnung, wie es v[illegible]vor allem das künftige amt von ihnen verlangt, ist für die gro[illegible]ße masse der studirenden eine unmögliche arbeitsleistung.“

Dr. Borbein legte dann des näheren dar, wie unsere[illegible]em ganzen erziehungswerk derselbe fehler anhaftet, nämlich d[illegible]das übermaß der forderung an den einzelnen. „Wir kommen[illegible]n,“ so führte er aus, „in der schulreform zu keiner lösung, solan[illegible]ge wir an dem trügerischen bild einer allgemeinen höheren bildu[illegible]ng festhalten; und der neusprachliche unterricht wird nicht eh[illegible]er in das stadium einer ruhigen, gleichmäßigen entwickelung ei[illegible]n-treten, als bis wir mit der falschen vorstellung gebroch[illegible]en haben, ein durchschnittlich veranlagter mensch könne neb[illegible]en und außer den sonstigen pflichten, die sein allgemeines dasei[illegible]n, die sein beruf ihm anferlegt, mehrere lebende sprachen [illegible] beherrschen, wie es die moderne pädagogik von dem lehre[illegible] verlangt.“ Indem man ein ziel festhält, dessen unmöglichke[illegible] anerkannt wird, begeht man eine unwahrhaftigkeit. Durc[illegible] allerlei kleinere und größere kompromisse muß man beim exame[illegible] die unmöglich zu erfüllenden forderungen und die tatsäch[illegible]lichen leistungen in ein erträgliches verhältnis bringen. Abe[illegible] schlimmer als dies: der neusprachler wird auch im spätere[illegible]

ben, wenn er seine arbeit in der schule beginnt, den widerreit zwischen dem ideellen ziele und dem praktischen vergen auf schritt und tritt fühlen, und mutlosigkeit und erzagtheit wird sich seiner bemächtigen. „Wer diese äußeungen des mißmutes und der zaghaftigkeit als bedeutunglos nsehen wollte, der würde sich einem verhängnisvollen irrtum ingeben. Es sind symptome einer strömung, die tiefer geht, als es der außerhalb der schulpraxis stehende nach den bisher zutage getretenen anzeichen vermuten sollte, einer strömung vor allem, die dem schaffensdrange der jungen lehrergeneration, auf denen die zukunft des unterrichts ruht, gefährlich zu werden droht."

Das sind die worte eines mannes, der durch seine stellung über die stimmung neuphilologischer lehrerkreise wohlunterrichtet sein kann. Auch Münch hat in seiner jüngst erschienenen schrift über das akademische privatstudium der neuphilologen ähnliche gedanken ausgesprochen wie Borbein. Auf s. 6 dieser schrift heißt es: „Man kann aussprechen, daß für das durchschnittliche maß von zeit und kraft selbst eine gleichmäßig vollständige bewältigung der beiden schul- und prüfungssprachen, französisch und englisch, zu viel bedeutet." Und auf s. 7 wird ausgeführt: „Wenn zu der einen gewählten hauptsprache auch gar keine volle ergänzung hinzutritt, wenn also in der prüfung nur in *einem* fache die lehrbefähigung für die erste stufe nachgesucht und erworben wird, so braucht ein solches ergebnis nicht als minderwertig zu gelten."

Mit der beschränkung des neusprachlichen studiums auf *eine* fachwissenschaft ist lediglich eine negative forderung erfüllt. Welches sind die positiven wünsche für das studium der neuphilologen? Ich deutete schon im ersten teile meiner ausführungen an, daß es falsch wäre, zu glauben, der universitätsunterricht bestände im wesentlichen in der übermittelung von kenntnissen. Daß diese auffassung tatsächlich weit verbreitet ist, ist zweifellos. Wenn es z. b. in einem erlaß des preußischen ministeriums heißt, es sei nicht zu vergessen, „daß bei den künftigen gelehrten schulmännern mit ihrem berufsleben das höhere studium, die geistige belebung und die fruchtbare verarbeitung der gesammelten kenntnisse

erst recht eigentlich beginnt", so liegt darin die voraussetzung: die universität übermittelt die kenntnisse; aufgabe des späteren lebens ist es, sie zu beleben und sie zu durchdringen. Demgegenüber ist darauf hinzuweisen, daß es ein verhängnisvoller irrtum ist, anzunehmen, kenntnisse oder erkenntnisse könnten durch bloße übermittelung eigentum eines anderen werden. Unbelebte und unverarbeitete kenntnisse haben so gut wie gar keinen wert. Wissen als wirklicher gewinn ist entweder das resultat eigener geistiger arbeit oder das produkt eigenen inneren erlebens, das heißt selbständiger seelischen erfahrungen.

Was das innere erleben anbetrifft, das ja bis zu einem gewissen grade ganz unabhängig von äußeren erfahrungen ist, so entzieht es sich unserer, der akademischen lehrer, kontrolle und führung; aber jene selbständige geistige arbeit, die zum wissen führt, sind wir zweifellos anzuregen und zu fördern imstande, und zwar durch *übungen* innerhalb und außerhalb des seminars.

Über den wert der seminarübungen brauche ich hier keine weiteren worte zu verlieren; hinweisen möchte ich nur auf die goldenen worte, welche Bücheler in seiner gedächtnisrede auf Hermann Usener (*Neue jahrbücher für das klassische altertum*, 15. bd. 1905, 10. heft, s. 737 f.) darüber gesprochen hat. Auf einen punkt nur sei gestattet, näher zurückzukommen: es ist namentlich unter den studenten eine häufig verbreitete anschauung, das seminar sei nur eine arbeitsstätte für diejenigen, deren studium sich dem abschluß nähert, die sich also das wissen schon erworben haben. Eine solche anschauung übersieht ganz den wert der *übungen als weg zum wissen*. Ich denke hier namentlich auch an die übungen zum erlernen des alt- und mittelenglischen, des altfranzösischen und an die interpretationsübungen, die zur einführung in den geist und die kunst eines schriftstellers bestimmt sind. Durch übungen dieser art sollte, wenn möglich, den großen darstellenden, systematischen vorstellungen der boden bereitet werden. Ich bitte Sie, den vierten meiner leitsätze nicht dahin deuten zu wollen, daß ich kein verständnis für systematische vorlesungen habe und sie durch übungen ersetzen wolle. Gerade durch solche systematische vorlesungen lernen

wir den stolzen, weiten bau der wissenschaft würdigen und bewundern. Aber der wert einer systematischen vorlesung wird um so größer sein, je reifer und geschulter das verständnis des hörers ist.

Ich weiß wohl, daß eine solche schrittweise vorbereitung auf die systematischen vorlesungen nur an den größeren universitäten möglich ist, wo eine mehrfache vertretung der betreffenden disziplinen vorhanden ist. Aber die unzulängliche besetzung der lehrstühle für neuere philologie darf uns nicht der verpflichtung entheben, auf die verwirklichung einer als notwendig erkannten forderung hinzuarbeiten.

Doch nicht bloß wegen eines richtigen methodischen fortschrittes der studien, auch um der selbstbetätigung der studirenden willen sind die übungen — ich denke dabei an wirklich wissenschaftliche übungen, nicht an paukkollegs — soviel als möglich zu pflegen. Ich habe damit einen punkt berührt, der sicher einer aktuellen bedeutung nicht entbehrt. Vielfach wird die klage laut, daß der unterricht an den universitäten allzu einseitig rezeptiv sei, und ich glaube, es wäre ungerecht, solche klagen als unberechtigt von der hand zu weisen. Münch sagt auf s. 5 seiner angeführten schrift: „Das studium muß sich vollziehen wie das atmen: dem einatmen und ausatmen muß eine rezeptive und spontane betätigung entsprechen. Wird die rezeptive zu stark in anspruch genommen, so bleibt für die spontane keine gelegenheit, und sie erlahmt. Schon in den oberklassen unserer höheren schulen ist das verhältnis zwischen rezeptivität und spontaneität kein recht günstiges. Schlimm, wenn es sich auf der universität noch ungünstiger gestaltet. Zum begriff des studiums gehört durchaus selbsttätigkeit. Und das etwaige häusliche durcharbeiten der kollegienhefte, diese reproduzirende arbeit, bleibt der rezipirenden immerhin nahe."

Ein dritter nicht zu unterschätzender vorzug der übungen besteht darin, daß sie uns ein mittel — fast das einzige — an die hand geben, unseren hörern nahe zu kommen, zu erkennen, wo sie unsere hilfe und führung gebrauchen können.

Wer immer das glück hatte, sich an solchen übungen unter der leitung trefflicher, wissenschaftlich und pädagogisch

tüchtiger akademischen lehrer längere zeit in ununterbrochener folge zu beteiligen, der wird ihren segen für sein geistiges leben zu schätzen wissen. Der köstlichste gewinn, den ich persönlich aus meinen akademischen jahren mit nach hause nehmen durfte, ward mir in den übungen meiner verehrten lehrer Wilmanns und Schick beschert. Es wäre traurig, wenn ein student, wo sich ihm gelegenheit bietet, an solchen übungen teilzunehmen, sich durch das übermaß der ihm zugemuteten aufgaben davon abhalten ließe.

Professor Krumbacher, der geschätzte vertreter des neugriechischen an unserer universität, der mit mir übereinstimmt in der bewertung und empfehlung der übungen, hat mich autorisirt, hier auf die rede hinzuweisen, die er bei eröffnung seines seminars über die pflege und vermehrung der übungen gehalten hat. Professor Krumbacher scheut sich nicht, auch seine vorlesungen immerfort durch fragen an seine zuhörer zu unterbrechen.

Der grund für die nicht zu leugnende tatsache, daß sich so viele studenten von den übungen absentiren, ist nicht etwa bloß die furcht, sich fragen zu lassen, sondern zweifellos auch eine überlastung durch das hohe maß der zu erwerbenden kenntnisse. Wir sollten uns, selbst wenn sich die wissenschaftliche schulung nur auf eine disziplin erstreckt, hüten, enzyklopädische vollständigkeit um jeden preis zu erzielen. Unsere zeit huldigt einer bedenklichen überschätzung des wissens. Das ist nicht bloß mein gefühl, sondern die weitverbreitete klage ernster, suchender männer. Von den verschiedensten seiten her beginnt die reaktion gegen die einseitige betonung des wissens einzusetzen.

Die änderungen, welche in Preußen die prüfungsordnungen sowohl für das höhere schulfach als auch für das abiturientenexamen erfahren haben, scheinen von dem gefühl diktirt zu sein, daß die anforderungen an das gedächtnis verringert werden müßten. Die freunde einer künstlerischen erziehung werden nicht müde, auf die schäden hinzuweisen, die unserer kultur aus der herrschaft des intellektualen materialismus erwachsen. Namentlich auf dem gebiete der volksschulpädagogik mehren sich jene stimmen, die sich dagegen aus-

sprechen, daß über den häuptern unserer schüler immer die peitsche des positiven wissens knallt. Tatsächlich änderte die volksschule in den letzten jahren ihre methode immer mehr in der weise, daß sie ihren zöglingen mehr können als wissen, mehr kraftvolles und veredeltes wollen als systematische, wohlgeordnete kenntnisse zu vermitteln bestrebt war. In diesem zusammenhange lassen Sie mich auf einen vortrag verweisen, den der um das münchener schulwesen so hochverdiente schulrat Kerschensteiner über das thema „produktive arbeit und ihr erziehungswert" im vergangenen winter hier im chemischen hörsaal gehalten hat.[1]

Ich bin weit davon entfernt, den wirklichen wert des wissens herabzusetzen. „Wissen ist macht"; „wissen ist tugend"; „unser geschmack, unser feingefühl für die dinge entfaltet sich erst mit dem wissen über sie"; *„There is no darkness but ignorance."* Das sind unzweifelhaft glänzende prägungen tiefer weisheit, aber auch sie dürfen wir nicht unbesehen hinnehmen. Sie haben ihren vollen kurswert nur unter ganz bestimmten konjunkturen. Selbst den gelehrten und forscher macht nicht ausschließlich, ja nicht einmal in erster linie, das wissen, sondern schärfe der einsicht, begeisterungsfähigkeit, beharrlichkeit und kombinationsgabe. Mit recht hat man gesagt: „Es ist zweifelhaft, ob Newton oder Shakespeare mehr phantasie gehabt hat." Darwin hat erklärt: „Meine erfolge auf dem gebiete der forschung verdanke ich meinem schlechten gedächtnis." Auch Helmholtz hat über sein schlechtes gedächtnis geklagt.

Der mittelschullehrer kann wohl noch eher des sytematisch vollständigen wissens entraten. Es kann günstigenfalls nur ein kleines gebiet sein, auf dem er sich später wissenschaftlich forschend selbst betätigen kann.

Ich habe selbst früher an den wert eines zusammenfassenden wissens auf den verschiedensten gebieten der philo-

[1] Erschienen im *Säemann*, 2. jahrgang, 4. heft, s. 101 ff. Auch die anderen reformschriften Kerschensteiners wenden sich energisch gegen die stoffliche überladung unserer schulen. Ich nenne „Berufs- oder allgemeinbildung" in *Pädag. reform*, vierteljahrsausgabe 1904, heft 1, ferner *Der ausbau der volksschule*, München 1905.

logischen disziplin geglaubt und lange jahre treuer arbeit beispielsweise darauf verwendet, das gebäude der englischen und deutschen litteraturwissenschaft mir vertraut zu machen. Von jahr zu jahr hat sich mir die erkenntnis in immer stärkerem maße aufgedrängt, daß die darauf verwendete arbeit zum guten teil verloren war. Gerade litterarhistorische kenntnisse und erkenntnisse können nicht einfach übertragen werden. Sie müssen sich als resultate einer selbständigen kenntnis und prüfung der einzelnen werke und des inneren erlebens ergeben. Sonst sind sie unfruchtbar und bald verloren. Vielleicht erwidern Sie mir auf alle diese ketzereien: „Wo bleibt der respekt vor der wissenschaft, mit dem unser akademisches leben steht und fällt?“ Aber es ist mein fester glaube, daß den jüngern der alma mater dieser respekt durch fortwährendes apperzipiren, und noch dazu in den verschiedensten fächern, durch ungebührliche ausdehnung des lernstoffes nicht eingepflanzt werden kann. Der respekt vor der wissenschaft erwacht dann, wenn wir sie anleiten, auf einem beschränkten punkt ihre ganze geisteskraft zu sammeln, alle hilfsmittel auszunutzen, die sie in dem gegebenem falle unterrichten und zur klarheit bringen können, diese hilfsmittel mit kritischem blick auf ihre zuverlässigkeit zu mustern, durch intensives einleben in die natur des gegenstandes und durch erwägung aller möglichkeiten zu neuen erkenntnissen zu gelangen.

Nun könnte sich vielleicht ein einwand erheben: wenn das studium unserer neuphilologen auf eine disziplin beschränkt würde, wenn überdies auf systematische vollständigkeit in dem wissen dieser disziplin verzichtet würde, so müßte sich doch eine verengerung des gesichtskreises ergeben, die gerade der einseitigkeit vorschub leisten würde.

Dieser einwand ist grundlos, wenn anders begriff und ziel der fachwissenschaftlichen ausbildung richtig erfaßt werden.

Was die aufgabe der neueren philologie angeht, so möchte ich hervorheben, daß ich auf dem standpunkt stehe, den in der festsitzung unserer tagung professor Schneegans in so vortrefflicher weise vertreten hat, daß nämlich die neuere philologie die pflicht hat, uns die kultur derjenigen länder, um deren sprache es sich handelt, wirklich zu erschließen.

„Die realien", so führte professor Schneegans aus, „die geschichte, die kunst, die wirtschaftliche entwickelung der nachbarländer müßten wir noch mehr betonen, als wir es wirklich tun." Noch einen anderen satz aus Schneegans' referat möchte ich unterstreichen: „Wir professoren müssen dafür sorge tragen, daß in unseren vorlesungen das kulturelle element mehr in den vordergrund gerückt wird, als es vielfach der fall ist, wir dürfen uns nicht in kleinigkeiten verlieren und müssen uns stets bewußt bleiben, daß wir die vergangenheit in sprache und litteratur weniger um ihrer selbst willen, als um des wertes ihrer historischen entwickelung willen lehren." Ein näheres eingehen auf diesen punkt ist nach den darlegungen des herrn professor Schneegans überflüssig. Nur das möchte ich noch betonen, wie sehr sich der referent durch den schluß seiner ausführungen den dank aller derer verdient, die sich seit jahresfrist bemühen und, gott sei dank, *mit erfolg* bemühen, eine verständigung zwischen den europäischen kulturvölkern und namentlich zwischen Deutschland und England herbeizuführen. Professor Schneegans hat es geradezu als das höchste ideal der neueren philologie bezeichnet, an dieser verständigung der modernen völker untereinander mitzuarbeiten. Es ist auch meine überzeugung, daß nach dieser richtung hin noch mehr geschehen kann. Ich habe seit zehn jahren jüngere vertreter der englischen philologie, die nach London und England kamen, um ihre studien fortzusetzen, zu beobachten gelegenheit gehabt und war häufig erstaunt, in welcher unkenntnis, in welchem vorurteil über land und leute sie befangen waren. Das ist auch das urteil der in England ansässigen deutschen, die durch ihre stellung jene jungen landsleute, die studienhalber nach England kommen, häufiger und näher zu beobachten gelegenheit haben.

Faßt die neuere philologie ihre aufgabe in der weise, daß sie uns die kultur der nachbarvölker wirklich zu erschließen trachtet, so muß sie sich die verschiedensten wissenschaftlichen disziplinen dienstbar machen, und von verengerung des gesichtskreises kann nicht die rede sein. Dabei kann es nicht ausbleiben, daß das studium des französischen auch auf die lateinische sprache und litteratur zurückgreift, während das

studium des englischen ganz von selbst immer wieder in die germanische kulturwelt hinübergreift. Auf diese weise würden sich für die kandidaten der französischen und englischen philologie hinsichtlich ihrer späteren lehrbefähigung ganz von selbst die natürlichen ergänzungsfächer ergeben. Der einseitigkeit des spezialistentums und dem aus pädagogischen gründen bedenklichen fachlehrersystem in unseren höheren schulen würde vorgebeugt.

## II.

Würde die wissenschaftliche schulung in der angedeuteten weise betrieben, so wäre auch damit für den späteren mittelschullehrer noch nicht alles getan. Der lehrer sollte immer ein mensch sein und frisch und leicht auf all die tausendfältigen erscheinungen des uns umwogenden komplizirten lebens reagiren. Er sollte seinem schüler ein freund, ein führer, ein ratgeber sein können, wenn in dem empfänglichsten alter seines lebens zahllose neue eindrücke ihm zuströmen; versagt er, so ist der heranwachsende schüler sich selbst überlassen, oder andere, weniger berufene übernehmen seine leitung, häufig zum nachteil für sein ganzes leben. Auch in seinem fache, also im eigentlichen unterricht, sollte der lehrer immer die beziehung zur lebendigen wirklichkeit zu finden wissen. So würde er die gewonnenen kenntnisse fruchtbar machen, den schüler begreifen lassen, was diese erkenntnisse für sein leben und streben bedeuten können.

Welt und menschen waren im grunde zu allen zeiten dieselben, dichtung und geschichte der vergangenen zeiten sind ein spiegel, in dem wir uns selbst wieder erkennen. Das ist auch das erfrischende in den werken derjenigen großen gelehrten, die zugleich bedeutende menschen waren: daß wir überall leben spüren, daß häufig durch ein geringfügiges beiwort, ein bild oder einen vergleich weite gebiete unseres eigenen lebens lebendig werden. Mommsen, ten Brink und Scherer waren solche gelehrte. Sie brachten ihren stoffen eine bedeutende welterfahrung und ein reiches inneres erleben entgegen, sahen infolgedessen tiefer und weiter als andere geister, die nie wahrhaft gelebt, und konnten uns ihren gegenstand menschlich nahebringen.

Natürlich muß ein lehrer, der seinen schüler im leben führen und seinen unterrichtsstoff lebendig machen soll, ein mann sein, der im wirklichen leben wurzelt, der ein eigenes verhältnis zur modernen kultur hat; er muß nicht bloß fachwissenschaftlich gebildet, sondern auch das sein, was die wirklich gute gesellschaft unter unterrichtet- und gebildetsein versteht; er soll den mannigfachen erscheinungen des täglichen lebens nicht gleichgültig und hilflos gegenüberstehen, sondern sie richtig aufzufassen, zu durchdringen und zu werten vermögen.

Wie ist die allgemeine bildung, die solchen anforderungen gerecht wird, auf der universität zu betreiben? Nicht ausschließlich und nicht einmal in erster linie durch vorlesungen. Die gelegenheit zur pflege der allgemeinen bildung ist namentlich in den größeren universitätsstädten nicht gering: theater, konzerte, museen, in denen jetzt immer wieder besuche unter sachkundiger führung arrangirt werden, litterarische und andere gesellschaften — beispielsweise der hier in München bestehende studentische verein für bildende kunst — mit ihren mannigfachen gelegenheiten zur aussprache und zum debattiren, volkshochschulkurse, gelegenheit zur übung in sozialer arbeit, wissenschaftliche exkursionen, die von einigen dozenten namentlich an unserer hochschule — ich verweise auf professor Giesenhagen — geradezu musterhaft organisirt sind, die jetzt so vielfach gebotene interpretation musikalischer klassiker, kunsthistorische übungen und reisen: alles das bietet mehr als reichliche bildungsgelegenheit dem, der lernen möchte und für die teilnahme die nötige zeit findet. Ich kann mir unmöglich denken, daß bei unseren philologen, ob sie nun klassische oder neuphilologen sind, der wunsch, zu lernen, geringer ist, als bei den studirenden der anderen disziplinen. Wenn sie sich trotz alledem nach den beobachtungen interessirter männer an den genannten veranstaltungen von allen studirenden am allerwenigsten beteiligen, so liegt die schuld wohl im wesentlichen daran, daß ihre fachwissenschaftlichen studien ihnen nicht die nötige freiheit lassen.

Eine entscheidende frage ist natürlich die: wie wird der beleg der geforderten allgemeinen bildung von den kandidaten

des höheren schulamts erbracht? „Es kann das", so erwidert man vielleicht, „nur wieder ein neues examen sein, ein examen, für das, wie für alle anderen, neuer wissensstoff und neue vorschriften verlangt werden." Ich halte das nicht für die einzige mögliche antwort. Muß denn überall und unter allen umständen examinirt werden? Schon die teilnahme an jenen veranstaltungen zur pflege und vorbereitung der allgemeinen bildung, das dabei an den tag gelegte interesse, das sehr wohl durch die betreffenden dozenten und führer beobachtet und bezeugt werden kann, gibt einen gewissen anhaltspunkt. Dann könnte auch durch ein zweckmäßiges besonderes kolloquium oder im verlauf des fachwissenschaftlichen examens festgestellt werden, ob urteilskraft in dingen allgemeiner natur, darstellungsgabe, auffassungsvermögen und geschmacksentwickelung vorhanden ist.

Über die art des geschmacks, hat man wohl gesagt, läßt sich nicht streiten. Das ist richtig; aber ob ein mensch überhaupt geschmack hat oder nicht, ist eine frage, die leicht entschieden werden kann; ebenso, ob ein mensch urteilskraft oder darstellungsgabe besitzt. Aus der art und weise, wie ein mensch ein einfaches lyrisches gedicht Heines rezitirt, läßt sich viel über seine innere beziehung zur litteratur schließen. Carlyle hat einmal gesagt: ein mensch braucht nur eine einfache geschichte zu erzählen, und wir werden uns von dem grade seiner intelligenz ein deutliches bild zu machen imstande sein; aus der art, wie er beginnt und fortschreitet, wie er unwesentliches übergeht und wesentliches hervorhebt, wird man ohne schwierigkeit erkennen, wes geistes kind er ist. Geben wir also unseren kandidaten im examen eine gelegenheit, zu sprechen, zu urteilen, darzustellen und zu rezitiren. Natürlich wird, um das möglich zu machen, dem examinator eine freie beweglichkeit gestattet sein müssen. Ein allzu mechanischer betrieb in den prüfungen muß vermieden werden.

Ich habe zwischen meinen papieren die skizze einer unterredung zwischen dem *principal* einer englischen *public-school* und einem jungen lehrer, der eine *reading-class* in dieser schule übernehmen sollte. Der leiter der schule wollte feststellen, ob der junge bewerber sich für seinen posten eignete,

und hatte eine halbstündige zwanglose unterhaltung mit ihm abends beim kamin, indem sie ihre zigaretten rauchten. Der verlauf dieser unterhaltung hatte dem *principal* die überzeugung gegeben: *I think literature is a living power of his character.*

III.

Einleitungsweise stellten wir fest, daß der mittelschullehrer nicht bloß unterricht zu erteilen, sondern auch zu erziehen hat. Aber selbst beim unterricht handelt es sich nicht bloß um den zu vermittelnden stoff, sondern auch um die ψυχή des schülers, die den stoff aufzunehmen hat, und deren natur zu berücksichtigen ist. So werden denn sowohl durch erziehung als durch unterricht anforderungen an den lehrer gestellt, deren erfüllung eine ausschließlich fachwissenschaftliche ausbildung nicht gewährleistet, eine besondere pädagogische ausbildung muß hinzutreten. Nun wird wohl gesagt: „Die pädagogik ist eine kunst, die pädagogische veranlagung muß angeboren sein." Ich würde diese grundverkehrte auffassung nicht berührt haben, wenn sie hier in Bayern nicht weit verbreitet wäre und an stellen zum ausdruck gelangte, bei denen man ein gerechtes urteil über die schule und ihre bedürfnisse voraussetzten sollte.

Bei den jüngsten verhandlungen der bayerischen reichsratskammer über den kultusetat hat ein hervorragendes mitglied, dessen intellektuelle und moralische eigenschaften ich sonst außerordentlich hochschätze, dem gedanken ausdruck gegeben, der pädagoge müsse geboren werden, er halte aufwendungen für die pädagogische ausbildung der mittelschullehrer für überflüssig. Wie falsch diese auffassung ist, bedarf keines weiteren beweises; auch der bildende künstler, der maler und der bildhauer muß geboren sein. Doch bedarf auch er zu seiner vollendung der ausbildung sowohl durch kenntnisse als durch übung. Nun hat man hier in Bayern, um für die pädagogische ausbildung der mittelschullehrer fürsorge zu treffen, die errichtung von lehrstühlen für sogenannte gymnasialpädagogik vorgeschlagen, die man mehr oder minder selbstverständlich sich als appendix einer professur für klassische philologie denkt. Ich halte eine solche forderung für verkehrt

und meine, man könnte ihre ablehnung nicht energisch genug betreiben.

Was der spätere mittelschullehrer neben seinem fachlichen wissen für sein amt braucht, ist eine wirklich wissenschaftliche pädagogik, das heißt psychologie als grundlage für das system der allgemeinen pädagogik und ferner die geschichte dieser allgemeinen pädagogik. Gibt es denn eine wissenschaft der pädagogik? Vielleicht lächeln Sie! Aber nach allem, was wir gerade hier in Bayern sowohl in der presse als in fachschriften in den letzten monaten über diesen gegenstand gehört haben, bin ich sicher berechtigt, diese frage hier zu diskutiren. Es ist gut, daß den erwähnten stimmen gegenüber einmal emphatisch darauf hingewiesen ist, daß es nicht bloß eine wissenschaft der pädagogik gibt, sondern daß diese wissenschaft seit einem halben jahrhundert gepflegt und von männern wie Herbart, Ziller, Stoy u. a. in ihren verschiedensten gebieten mit erstaunlichem erfolge ausgebaut wurde. Derjenige, der von allen diesen dingen nichts weiß, oder was noch schlimmer ist, nur halb und falsch und unterrichtet ist, mag leichten herzens über die wissenschaft der pädagogik spotten. Wer sich aber einmal ehrlich mühe gegeben, in dem bau dieser wissenschaft heimisch zu werden, versteht dieses achselzucken nicht. Sicher würden wir neuphilologen uns verwahren, wenn ein mann, der selbst nie in der lage war, in unserem gebiete wissenschaftlich tätig zu sein, uns vorschriften und verhaltungsmaßregeln für unsere forschung geben wollte. Mit demselben rechte dürfen sich die forscher und arbeiter auf dem gebiete der wissenschaftlichen pädagogik dagegen verwahren, wenn unberufene über ihre arbeit urteilen, mögen sie sich auch als ausgezeichnete männer auf anderen gebieten erweisen. Tüchtigkeit auf einem bestimmten gebiete schützt vor beschränktheit bei der beurteilung anderer verhältnisse keineswegs.

Nun könnten Sie einwenden: Ist für die psychologisch-pädagogische ausbildung der mittelschullehrer durch die an gymnasien und realanstalten eingerichteten seminarien nicht bereits hinlänglich gesorgt? Ich halte diese seminarien nicht für zweckentsprechend. In eine erörterung der gründe ein-

zutreten muß ich, da direktor Dörr auf diesen punkt ausführlich zurückkommt, mir hier versagen.

Nur zu einem punkte möchte ich mich noch kurz äußern. Es fragt sich, wann das studium der wissenschaftlichen pädagogik zu beginnen habe, und inwieweit es mit praktischen übungen als unmittelbarer vorbereitung für den späteren beruf zu vereinigen sei.

Ich persönlich möchte die fachwissenschaftliche ausbildung mit der pädagogischen nicht verquickt wissen und bin deshalb für reinste scheidung. An das fachwissenschaftliche studium würde sich demnach ein pädagogischer kurs zu schließen haben, sei es im zusammenhang mit der universität oder nach den universitätsjahren, in dem wissenschaftliche studien und praktische übungen die unmittelbare besondere vorbereitung für den späteren beruf vermittelten.

Es ist meine feste überzeugung, daß die fachwissenschaftliche ausbildung, und sei sie die tüchtigste, die gediegenste, die man sich denken kann, allein nicht ausreicht für den unterricht und die erziehung unserer heranwachsenden jugend, für einen beruf, der immer der höchste und edelste in unserem modernen kulturstaate sein wird, einen beruf, der darum aber auch die gründlichste, gewissenhafteste vorbereitung und schulung verlangt, die wir zu erwerben und zu gewähren imstande sind. Möge sich der lehrer an höheren schulen stets seiner würde, aber darum auch seiner pflichten bewußt bleiben. Allen übrigen ständen gegenüber hat er *einen* beneidenswerten vorzug.

Die anderen höheren stände sind, wenn ich mich so ausdrücken darf, zumeist redressiv, das heißt heilend, tätig, der jurist tritt in tätigkeit, wenn die schranken des rechts durchbrochen sind, der arzt, wenn unsere psychische und physische natur aus ihrem geleise weicht, der stand des militärs, wenn die leidenschaften des krieges entfesselt sind; der lehrer wirkt vorbeugend, verhütend für die zukunft; das wohl der nation ist in seine hand gegeben. Möge ihn die beste, gediegenste schulung seine aufgabe in ihrem ganzen umfange erkennen und in der vollkommensten weise erfüllen lassen.

## Leitsätze.

1. Die neuphilologen werden auf der universität allzu einseitig durch ihre fachstudien in anspruch genommen; ihre freiere und allgemeine geistige ausbildung leidet darunter.
2. Was das fachstudium selbst anbetrifft, so wird allzuviel gewicht auf das rein stoffliche, gedächtnismäßige gelegt. Bei dem einseitigen intellektualen materialismus kommt die formale ausbildung der geistigen kräfte nicht zu ihrem recht.
3. Die fachwissenschaftliche ausbildung sollte nur in einer philologischen disziplin betrieben werden, also sich entweder auf das französische oder das englische beschränken. Bei dieser beschränkung wäre allerdings der begriff „französische oder englische philologie“ im weitesten sinne als romanische oder germanische kulturgemeinschaft zu fassen.
4. Würde die fachwissenschaftliche ausbildung weniger gedächtnismäßig betrieben und das formale prinzip stärker betont werden, so wäre für die studirenden die möglichkeit gegeben, sich in stärkerem maße an den wissenschaftlichen übungen zu beteiligen. Diese beteiligung wäre sowohl im interesse der vorbereitung für die systematischen vorlesungen als auch um der selbstbetätigung der studirenden willen dringend zu wünschen.
5. Auch die jetzt bestehenden prüfungsordnungen wären zu revidiren. Der wissensstoff müßte beschränkt werden; auf urteilskraft, darstellungsgabe, auffassungsvermögen und geschmacksentwickelung muß erhöhtes gewicht gelegt werden. Der rein mechanische betrieb der examina müßte, sofern dies noch nicht geschehen ist, umgeändert werden. Ein freierer gedankenaustausch zwischen examinator und prüflingen müßte möglich sein.

*München.* ERNST SIEPER.

# DEUTSCHE GRAMMATIK NACH MODERNER METHODE.

*Lehrprobe aus einer amerikanischen volksschule.*[1]

Die folgende lehrprobe stellt den unterricht von einigermaßen fortgeschrittenen schülern dar, die in das systematisch-grammatische studium des konditionals und konjunktivs eingeführt werden; behandelt wird von diesem umfangreichen kapitel hier nur der erste teil: die aktivformen des ersten konditionals und des konjunktivs des imperfektums und plusquamperfektums, und der gebrauch dieser formen in hauptsätzen.

[1] Der ausdruck „volksschule" in der überschrift ist im deutschen sinne des wortes gemeint und entspricht den am.-englischen ausdrücken *grammar school* und *ward school*. Der aufsatz ist aus der praxis des verfassers in den zwei obersten klassen (*7th* und *8th grades*; durchschnittliches alter der schüler ungefähr 13 resp. 14 jahre) der *Adams Grammar School* in San Francisco, Cal., herausgewachsen. Vermutlich wird derselbe zahlreiche leser der *N. Spr.* auch deshalb interessiren, weil er zeigt, wie gründlich und methodisch viele lehrer deutscher nationalität und vorbildung in amerikanischen schulen unter der gründlichkeit nicht gerade sehr förderlichen verhältnissen ihr schwieriges lehramt auszuüben sich bemühen. Was meinen eigenen deutschen unterricht in einer amerikanischen sogenannten hochschule betrifft, so habe ich mich in meinen grammatischen erörterungen auf der bezüglichen unterrichtsstufe weit mehr der deutschen sprache bedient, als es herr dr. Altschul in seiner lehrweise zu tun scheint.

Übrigens ist deutsch keineswegs ein regelmäßiger bestandteil des lehrplans der amerikanischen „volksschule", nicht einmal im westen. Z. b. wird es nicht in den *ward schools* oder *grammar schools* mit sieben klassen (*grades*) in Kansas City, Missouri, gelehrt, obwohl ein sehr großer teil der hiesigen bevölkerung deutscher abkunft oder auch deutscher nationalität ist und die deutsche sprache in mehr oder weniger vollkommener und unvollkommener gestalt kennt und spricht. In diesen schulen beschränkt sich der sprachliche unterricht hier auf

§ 1. DER ERSTE KONDITIONAL IN UNABHÄNGIGEN AUSSAGE- UND FRAGESÄTZEN.

(Der lehrer beginnt mit einer kurzen repetition über das futurum. Darauf schreibt er folgendes paradigma an die wandtafel:)

| *Future.* | *Conditional.* |
|---|---|
| ich *werde* kommen | ich *würde* kommen |
| du *wirst* kommen | du *würdest* kommen |
| er *wird* kommen | er *würde* kommen |
| wir *werden* kommen | wir *würden* kommen |
| ihr *werdet* kommen | ihr *würdet* kommen |
| sie *werden* kommen | sie *würden* kommen |

(Auf die betreffenden formen deutend:) *This means "I shall come, thou wilt come" and so on; and* THIS *means "I should come, thou wouldst come" and so on. For instance* „ich würde das nicht tun", *"I should not do that."* „Er würde es nicht sagen." *John, translate.* — — — „Was würdest du tun?" *Mary, translate.* — — — „Wer würde so dumm sein?" Ruth! — — — (Mehrere schüler müssen diese oder ähnliche sätze auf deutsch nachsprechen. Hierauf liest der lehrer ein konditional-paradigma vor. Dann müssen verschiedene schüler, ohne auf die tafel

---

das englische. Dagegen hat die jugend von Kansas City, Missouri, gelegenheit, deutsch sowohl wie französisch und lateinisch in den großen, zum teil ungeheuer überfüllten vierklassigen *high schools*, die auf der unterlage der siebenklassigen *ward schools* aufgebaut sind, und in einer jener anstalten außerdem noch griechisch und spanisch zu lernen. Vgl. meinen artikel *The Teaching of Modern Languages in the American High School* (*N. Spr.* bd. XIII, heft 4, s. 193 ff.) und einen anderen artikel *The Courses in Foreign Languages in the Manual Training High School, Kansas City, Missouri* (lehrplan), den ich in einer der nächsten nummern der *N. Spr.* zu veröffentlichen gedenke.

Auf eine anfrage meinerseits, wie lange durchschnittlich die schüler, die herr Altschul im sinne habe, deutschen unterricht genossen haben, hat er die güte gehabt, mir zu antworten, daß viele seiner schüler von den *primary grades* an deutsch gelernt haben, aber andere es erst im *sixth grade* anfangen; noch größer werde jedoch die verschiedenheit dadurch, daß manche kinder zu hause mehr oder weniger deutsch hören und sprechen, und manche gar nicht.

Nach einer weiteren brieflichen mitteilung des verfassers sollen die worte „lehrprobe aus einer amerikanischen volksschule" keines-

zu sehen, hersagen: „ich würde, du würdest“ usw.; „ich würde kommen, du würdest kommen“ usw.; „ich würde nach hause gehen“ usw.; „das würde ich nicht tun“ usw. Hierauf werden folgende weitere beispielsätze übersetzt: „Wie würdest du das machen? Ich würde gern zu dir kommen. Das würde nichts helfen. Wem würdest du das buch geben? Das würde mir nicht gefallen.“)

*Now I shall tell you what I am doing, and you must say that you would not do that.* Ich gehe zur tür. Fritz! — Ich würde das nicht tun. — Was würdest du nicht tun? — Ich würde nicht zur tür gehen. — Mary, würdest du zur tür gehen? — Nein, ich würde nicht zur tür gehen. — Ich zerreiße das papier. John! — Ich würde das papier nicht zerreißen. — Würde Anna das papier zerreißen? — Nein, Anna würde das papier nicht zerreißen. — Ich nehme Johns buch weg. Wilhelm! — Ich würde Johns buch nicht wegnehmen.

### § 2. Der erste konditional in unabhängigen wunschsätzen.

Wenn doch Fritz aufstehen würde! ... Fritz, hörst du nicht, was ich wünsche? Wenn doch Fritz aufstehen würde!

---

wegs andeuten, daß er das dargestellte lehrverfahren nur gerade für *grammar schools* als angemessen betrachte. Er ist vielmehr der ansicht, daß dieses lehrverfahren in seinen wesentlichen zügen auch an *high schools* und unter umständen an höheren anstalten sehr wohl zur anwendung kommen könnte. Mit seiner „lehrprobe“ hat er nicht die absicht, eine getreue wiedergabe tatsächlich abgehaltener unterrichtsstunden zu bieten. Er ist nie in der lage gewesen, das betreffende kapitel mit solcher vollständigkeit und in so eingehender weise zu behandeln. Eine „probe“ seines grammatischen unterrichts bietet der aufsatz nur insofern, als er die von ihm darin befolgte methode getreu darstellt.

Herr dr. Altschul hat mehrere aufsätze über methode im deutschen unterricht in den von Max Griebsch und anderen deutsch-amerikanischen fachleuten herausgegebenen *Pädagogischen Monatsheften* (Milwaukee, Wisconsin, jahrgang IV, november 1903, jahrgang V, märz und september-oktober 1904, jahrgang VI, märz 1905) veröffentlicht. Ferner verweise ich auf einen artikel „Über bilder als lehrmittel beim unterricht in den neusprachlichen realien“ in den *N. Spr.*, bd. XIII, heft 5, s. 257 ff. A. Rambeau.

(Fritz steht auf.) Gut. Wenn doch Anna aufstehen würde! (Anna steht auf.) Wenn doch alle schüler aufstehen würden! (Die mehrzahl der schüler steht auf; Ruth ist nicht dabei.) *Ruth, did you understand what I said to Anna? — You told her to get up. — No. Fritz! — You said you wished that she would get up. — Yes. I said* „wenn doch Anna aufstehen würde!" „Wenn"; *Ruth, what is that in English? — When. — When or . . .? — If. — Yes; and* „wenn doch" *is used in sentences expressing a wish, and means "if only." Translate* „wenn doch Anna aufstehen würde!" — *If Anna would only get up! — Good.* Wenn Ruth doch Marys buch wegnehmen würde! (Ruth tut es.) Wenn doch Fritz seinen namen an die tafel schreiben würde! (Fritz tut es.) Wenn doch alle schüler aufstehen würden! (Alle stehen auf.)

*Now I want some of you to express some such wish with regard to one of the other scholars, or to me. Wilhelm!* — Wenn doch Fritz mir die hand geben würde! (Fritz tut es.) — Anna! — Wenn doch herr — ein bild an die tafel zeichnen würde! (Der lehrer tut es.)

*Instead of* „wenn doch" *we often say* „wenn nur". „Wenn nur mein bruder kommen würde!"

*John, do you understand this: "Would he but come!" — Yes. — Would you express yourself in this way? — No. — What would you say instead? — "If he would only come!" — Yes. "Would he but come!" is good English, but not ordinary every-day English. Notice that the "if" is left out, and the "would" is placed at the beginning. Now such sentences are found in German, as well. I may say* „wenn er doch kommen würde!" *or I may say* „würde er doch kommen!" (Die schüler müssen übersetzen: „Würde er doch hier bleiben! Würdest du nur besser lernen! Würde das doch geschehen! Würde nur jemand das buch finden!)[1]

[1] Der „erste konditional" hat den „konj. des imperf." (s. u. § 3) in solchen sätzen freilich auch im deutschen (wie in dem vom herrn verf. wohl zu grunde gelegten englisch) vielfach verdrängt. Wäre aber nicht dennoch *vor allem* die letztere form zu lehren? Also: „Wenn doch Fritz aufstände!" „Wenn Ruth doch Marys buch wegnähme!" usw.
*D. red.*

§ 3. Der konjunktiv des imperfektums in unabhängigen wunschsätzen.

a) *hätte, könnte, wäre.*

*Mary, translate "If I only had my book here!"* — Wenn nur mein buch hier hatte! — *No. You must say* „Wenn nur mein buch hier *hätte*!" *Notice the meaning of the verb the English sentence. "If I only* HAD *my book here!" This d" is in the past tense; but does it denote past* TIME? — *No. — hat time does it denote? John! — Present time. — Yes. esterday I* HAD *my book," that denotes past time; "If I only y my book!" that denotes present time. In the first sentence d" is in the indicative mode; in the second sentence it is in the junctive mode. Now in German* „hatte" *is only the indicative; subjunctive is* „hätte". *Therefore we must say* „Wenn ich i nur mein buch *hätte*! Wenn wir doch heute keine schule *tten*! Wenn du doch etwas zu essen *hättest*!" *In the same y, the verb* „können" *has two different forms for English uld": „konnte" and* „könnte"; „konnte" *is the past indicative, d* „könnte" *is the past subjunctive. For instance, let us take se two sentences "He wanted to speak, but he* COULD *not," and " he only* COULD *come!" That is in German* „Er wollte sprechen, er er *konnte* nicht", and „Wenn er nur kommen *könnte*!" *ne other examples:* „Wenn ich doch singen könnte! Wenn · doch in den park gehen könnten! Wenn du doch mit s kommen könntest!"

*We may say "If he would only come!" or we may say Would he but come!"* (Siehe § 2.) *We may say "If I only ld do that!" or . . .? Anna! — Could I but do that! — od. In the same way, in German we may say* „Wenn ich ch deutsch sprechen könnte" *or . . .? Wilhelm!* — „Könnte doch deutsch sprechen!" — *Good.* „Wenn ich nur mein ch hätte!" *or . . .? Ruth!* — „Hätte ich nur mein buch! — s. (Der lehrer schreibt an die wandtafel:)

Wenn ich nur mein buch *hätte*! Wenn ich nur singen *nte*! *Hätte* ich nur mein buch! *Könnte* ich nur singen! erschiedene schüler müssen beispielsätze nachsprechen, andere ssen hersagen „Wenn ich nur mein buch hätte, wenn du r dein buch hättest" usw.)

*We have found that some German verbs have the past subjunctive different in form from the past indicative. Now is there anything like that in English? Yes, there is one English verb that has a special form for the past subjunctive. What verb is that? . . . Well, we may say "If it was only true!" or we may say . . .? Anna! — If it were only true! — Yes. "Was" may be used as the indicative or as the subjunctive; but "were" in the singular number is always subjunctive. The German word for this "were" is* „wäre". „Wenn er doch hier wäre! Wenn du doch älter wärest! Wären die bücher nur nicht so dick! Wären wir doch zu hause!" (Der lehrer schreibt an die wandtafel „Wenn er nur hier wäre! Wäre er nur hier!")

b) *Formenbildung des konjunktivs des imperfektums und weitere einübung seines gebrauchs.*

I. *We have learned the past subjunctive forms of three verbs:* hätte, könnte, wäre. *Next we have to learn how to find the past subjunctive form of any German verb. Let us see about the strong verbs first. I will give you some examples.* (Der lehrer schreibt folgendes an die wandtafel, u. z. die beiden zeilen ziemlich weit auseinander, um den schülern den gedanken nahezulegen, daß ein mittelglied einzufügen ist:)

*Strong Verbs.*

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *Infinitive* | geben | kommen | tragen | fliegen |
| PAST SUBJUNCTIVE. | *gäbe* | *käme* | *trüge* | *flöge* |

*Who can tell how these verbs form the past subjunctive? . . . I will help you.* (Schreibt ans ende beider zeilen „sein" und „*wäre*".) *How is* „wäre" *derived from* „sein", *I wonder? Fritz! — It is not derived from* „sein" *at all; it is derived from* „war". — *Of course. Now does that throw any light on the other verbs!* (Hände.) *John!* — „Gäbe" *is derived from* „gab", und „käme" von „kam" . . . — *Good; go on, Ruth!* — . . . *and* „trüge" *from* „trug", *and* „flöge" *from* „flog". — *Yes. The past subjunctive is derived from the past indicative; that is so in all verbs.* (Der lehrer fügt zwischen den beiden obigen zeilen die folgende ein:)

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *Past indicative.* | gab | kam | trug | flog | war |

*What is the past subjunctive of* „sehen"? *Anna!* — Sähe. — iehen"? *John!* — Zöge. — *Of* „fallen"? *Wilhelm!* . . . ou put dots over an IE?[1] — *No.* — *Of course not. Well, trong verbs having an* A, O *or* U *in the past indicative take ts in the past subjunctive;*[1] *the others merely add the ending.* lehrer fügt der tabelle weiter hinzu „fallen, fiel, *fiele*" ‚gehen, ging, *ginge*".)

‚Wenn er doch käme!" *Who can translate it? Wilhelm!* — *would only come!* — *Correct; but can't you translate it more ly? Anna!* — *If he only came!* — *That's it. Which is English? Mary!* — *If he would only come!* — *Yes. In sh we say "If he only* HAD *the book! If he* COULD *only do it! only* KNEW *it!" but we do not commonly say "If he only ' If he only* BROUGHT *the book! If he only* WROTE *the "' But in German you may use the past subjunctive of erb in sentences of this kind.* (Verschiedene schüler müssen etzen „Wenn der vogel nur in den wald flöge! Wenn ich doch über den fluß trüge! Wenn der schöne apfel vom baum ins gras fiele! Käme sie doch! Bliebe er nicht so lange! Täte er es nur nicht!")

II. (Der lehrer schreibt an die wandtafel:)

*Mixed Verbs.*

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| *itive.* | können | müssen | dürfen | wissen | denken | bringen |
| *indicative.* | konnte | mußte | durfte | wußte | dachte | brachte |
| SUBJUNCTIVE. | *könnte* | *müßte* | *dürfte* | *wüßte* | *dächte* | *brächte* |

*In mixed verbs the past subjunctive is derived from the itive simply by adding the dots.*[1] (Die formen brennte, te usw. können vorläufig ignorirt werden. — Die schüler en übersetzen: „Wenn ich es doch wüßte! Dürfte ich in den garten gehen! Wenn doch mein vater so dächte! nten sie doch kommen! Wenn er nur den hund nicht er mit ins haus brächte!")

III. *In regular verbs the past subjunctive is just like the itive, as in English.* (Die schüler müssen übersetzen: nn er es nur deinem vater sagte! Wenn er nur nicht

[1] Wäre hier nicht besser vom umlaut die rede? *D. red.*

immer lachte! Wenn er nur besser arbeitete! Hörte er es doch! Glaubte er es nur nicht!" Hierauf schreibt der lehrer an:)

| | *Strong.* | *Mixed.* | *Regular.* |
|---|---|---|---|
| *Infinitive.* | kommen | wissen | leben |
| *Past indicative.* | kam | wußte | lebte |
| PAST SUBJUNCTIVE. | käme | wüßte | lebte |

IV. (Übung über alle drei klassen.) *Now I shall say that I wish that Fritz would do something; then Mary and John must express the same wish; and then Fritz must do what we want him to do.* Wenn doch Fritz zur tür ginge! **Mary**! — Wenn doch Fritz zur tür ginge! John! — Wenn doch Fritz zur tür ginge! (Fritz tut es.) — Wenn doch Anna Marys buch wegnähme! Wilhelm! — Wenn doch Anna Marys buch wegnähme! — Usw. (Auf dieselbe weise werden folgende sätze geübt: „Wenn sie es doch wieder hinlegte! Wenn doch John seinen namen an die tafel schriebe! Wenn er doch ein bild zeichnete! Wenn er uns doch ein stück kreide brächte!)

4. DER KONJUNKTIV DES PLUSQUAMPERFEKTUMS IN UNABHÄNGIGEN WUNSCHSÄTZEN.

a) *Formen mit „hätte".*

*Ruth, translate "I had a book."* — Ich hatte ein buch. — *"If only I had a book!"* — Wenn ich nur ein buch hätte! — *"I have seen him."* — Ich habe ihn gesehen. — *"I had seen him."* — Ich hatte ihn gesehen. — *"If only I had seen him!"* — Wenn ich ihn nur gesehen hätte! — *"Had I but seen him!"* — Hätte ich ihn nur gesehen! — *Correct. We say* „Wenn ich ihn nur gesehen hätte!" *just as we say* „Wenn ich nur mein buch hätte!" (Die schüler müssen übersetzen: „Wenn ich doch nicht mit ihm gesprochen hätte! Hättest du es doch getan! Wenn wir nur das buch nicht verloren hätten! Hätte er doch länger gelebt!" Darauf schreibt der lehrer an:)

| | *I had seen* |
|---|---|
| Plusquamperfectum indicative. | ich hatte gesehen |
| *Plusquamperfectum subjunctive.* | ich *hätte* gesehen |

Wenn ich ihn doch gesehen hätte!
Hätte ich ihn doch gesehen!

(Verschiedene schüler müssen den konjunktiv des plusquamperfektums von „singen, bringen, tragen, wissen“ angeben. Andere müssen die folgenden sätze in wunschsätze mit dem konjunktiv des plusquamperfektums verwandeln: „Ich habe den kuchen gegessen. [Wenn ich doch den kuchen gegessen hätte!] Ich habe ein glas geholt. Wir haben mit den kindern gespielt. Ich legte mich hin. Er zog mich aus dem wasser. Ich setze mich. Sie lernen deutsch.“)

*Now I shall say what I have done, or what somebody else has done, and you must express a wish that we had not done it.* Ich zerbrach gestern ein glas. Anna! — Wenn Sie doch das glas nicht zerbrochen hätten! — Fritz, du hast das papier zerrissen! — Wenn ich doch das papier nicht zerrissen hätte! — Ruth hat sich in den finger geschnitten. John! — Wenn Ruth sich doch nicht in den finger geschnitten hätte!

b) *Formen mit „wäre“.*

*John, translate “He was here.”* — Er war hier. — *“If he only was here!”* — Wenn er nur hier wäre! — *“He has come.”* — Er ist gekommen. — *“He had come.”* — Er war gekommen. — *“If only he had come!”* — Wenn er nur gekommen *hätte*! — *Hätte? — Did you say* „er *hatte* gekommen“? — *No. — What did you say?* — Er war gekommen. — *Well, then!* (Der lehrer geht zur wandtafel und fügt der oben mitgeteilten tabelle rechts hinzu:)

*I had come*
ich war gekommen

„Ich hatte gesehen“, *subjunctive* „ich hätte gesehen“; „ich war gekommen“, *subjunctive* . . .? — Ich wäre gekommen. — *Of course.* (Schreibt es an.) *Now translate “If only he had come!”* — Wenn er nur gekommen wäre! — *“Had he but come!”* — Wäre er nur gekommen! — *Good.* (Trägt beide sätze in die tabelle ein; dieselbe ist jetzt vollständig, mit der zweiten kolumne wie folgt:)

| *I had come* |
|---|
| ich war gekommen |
| ich *wäre* gekommen |
| Wenn ich doch gekommen wäre! |
| Wäre ich doch gekommen! |

Ich bin gekommen, ich war gekommen, ich *wäre* gekommen. Ich bin gefallen, ich war gefallen, ich *wäre* gefallen. Ich bin gegangen, ich war gegangen, ich *wäre* gegangen. *And so forth.* (Verschiedene schüler müssen diese drei formen von „bleiben, stehen, laufen, fahren, reiten" angeben. Andere müssen übersetzen „Wäre er doch hier geblieben! Wenn doch mein butterbrot nicht aus dem fenster gefallen wäre! Wenn der arme mann doch nicht gestorben wäre! Wäre es doch nicht geschehen! Wärest du doch nicht aufgewacht!" Dann konversationsübung, wie oben:) Gestern fiel mein buch aus dem fenster. Anna! — Wenn doch das buch nicht aus dem fenster gefallen wäre! — Mein hund ist fortgelaufen. Fritz! — Wenn doch der hund nicht fortgelaufen wäre! — John, du bist heut zu spät in die schule gekommen! — Wenn ich doch nicht zu spät gekommen wäre! — Ich bin letzte woche krank gewesen. Wilhelm! — Wenn Sie doch nicht krank gewesen wären!

### 5. DER KONJUNKTIV DES IMPERFEKTUMS IN UNABHÄNGIGEN AUSSAGE- UND FRAGESÄTZEN.

*We have seen that in sentences of wishing, both in English and German, the conditional and the past subjunctive are often used equivalently. For instance, we may say "If he would only come!" and we may also say "If he only came!" Now how is it with sentences not expressing a wish? In a statement or a question, in English, we often use the conditional; is the past subjunctive ever used in such sentences instead of the conditional? We may say "That would be good"; may we also say "That were good?"* (Keine antwort.) *I don't mean, is it good everyday English, but is it good English of any kind? Who thinks it is?* (Einige schüler heben die hand auf.) *Yes, it is. We find such sentences in poetry, and in formal language generally.* (So z. b. Macbeths "*'T* WERE *well it were done quickly*" und "*I praise him not; it* WERE *too late*" aus Lowells *Harvard Commemoration Ode.* Am besten ist es natürlich, wenn man beispiele aus werken, die den schülern bekannt sind, anführen kann.) *There are only very few English verbs whose past subjunctive may be used like "were" in "That were good." "Can*

*one of them.* (Schreibt an die tafel "*I* COULD *not do it* YESTERDAY" und darunter "*I* COULD *not do it* NOW.") *Notice that 'could" has two different meanings in these two sentences. In the first sentence it denotes past time; in the second, present time. Let us substitute a form of "to be able" for "could" in each sentence.* (Auf den ersten satz deutend:) *Ruth! — I was not able to do it yesterday.* — (Auf den zweiten deutend:) *John! — I should not be able to do it now. — Correct. Which of these two sentences is like "That were good?" Mary! — The second. — Yes.* (Der lehrer bespricht dann auf dieselbe weise den satz "*He durst not do it*" und schreibt schließlich die folgende tabelle an:)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| YESTERDAY | *it was impossible;* | *he could not do it;* | *he durst not do it.* | PAST INDIC. |
| NOW | *it* WERE *impossible;* | *he* COULD *not do it;* | *he* DURST *not do it.* | PAST SUBJUNCT. |
| | *(it would be impossible;* | *he would not be able to do it;* | *he would not dare to do it.)* | *(Conditional.)* |

*Now we come back to German. In German the past subjunctive of* ANY *verb may be used in this way* (der lehrer deutet auf die zweite zeile der tabelle; schreibt dann an:

Er käme gewiß, *he would certainly come.*
Er lebte noch jetzt, *he would be living yet.*
Er täte es.
Er trüge mich.
Er gäbe es mir.
Er hätte das buch.
Er könnte es nicht tun.
Er dürfte nicht kommen.

ies wird von den schülern übersetzt.)

*Some German verbs are constantly used in this way, others rarely. Who can find out something about that from the tences? . . . Well, look at the second sentence. I will rub out* „jetzt". *What does it mean now? Fritz! — Just the same before. — Yes, that is so; but . . . but . . .? Anna! — It may*

*mean something else. — Good. Do you see it, Fritz? — Yes, I see it now. — Who else sees it? Well, Mary, it may mean either "He would be living yet" or . . .? — He lived yet. — Better say "He was still living." Yes. What other sentence on the blackboard may mean two different things? . . . No, all the other sentences have only one meaning. Who can explain this difference? . . . Why, the reason is simply this.* „Lebte" *may be the past indicative, and it may also be the past subjunctive.* „Käme" *is the past subjunctive, and nothing else; so are the verbs in the other sentences. Who understands that?* (Hände.) *Now, what German verbs have the past subjunctive like the past indicative? Ruth! — The regular verbs. — Yes. And now I will give you the rule: "In sentences of statement or question the past subjunctive of* IRREGULAR *verbs is very frequently used instead of the conditional; the past subjunctive of* REGULAR *verbs is but rarely used in this way."* (Die schüler müssen übersetzen: „Wie schön wäre das! Könntest du das tun? Das dürfte ich nicht tun. Wer hätte an so etwas vergnügen? Das täte gewiß weh. Er brächte mir das buch. Ich liefe weg. Wir kämen später. Er ginge gern spaziren. Wir hätten gern etwas zu essen. Das wüßte ich gern.")

*Now I shall say what I am doing, or what I mean to do, and you must say that you would not do that. Use the past subjunctive wherever admissible.*

Ich schreibe in Ruths buch. Fritz, tätest du das? — Nein, ich täte das nicht. — Was tätest du nicht? — Ich schriebe nicht in Ruths buch.

Ich gehe zur tür. John! — Ich ginge nicht zur tür. — Ich halte Patrick fest — Ich hielte Patrick nicht fest.

Ich will Fritz auf dem arm tragen. (Große heiterkeit.) Wilhelm! — Ich trüge Fritz nicht auf dem arm. — Wie trügest du ihn denn? — Ich trüge ihn gar nicht. — *Express that differently.* — Ich würde ihn gar nicht tragen.

Ich klopfe an die tür. Ruth! — Ich klopfte nicht an die tür. — Wann? Gestern? *Anna, translate what Ruth said.* — *"I did not knock at the door." — Yes.* „Klopfen" *is a regular verb. So, what do you say, Ruth?* — Ich würde nicht an die türe klopfen. — *That's it.*

Ich kann Fritz auf dem arm tragen. Wilhelm! — Ich könnte Fritz nicht auf dem arm tragen. — Ich darf in Ruths buch schreiben. — Ich dürfte nicht in Ruths buch schreiben.

6. Der konjunktiv des plusquamperfektums in unabhängigen aussage- und fragesätzen.

*"He would laugh" refers to present time, or possibly to future time. If we want to make a similar statement referring to* past *time, we say "He would have laughed." How is that expressed in German?* (Die schüler werden angeleitet nach analogie von

he would have *the book:* { *Er würde* das buch *haben.* / *Er hätte* das buch.

zu finden:

he would have *laughed:* { *Er würde* gelacht *haben.* / *Er hätte* gelacht.

Von diesen zwei deutschen ausdrucksweisen wird vorläufig nur die letztere eingeübt. Es können beispiele des entsprechenden gebrauchs im englischen mitgeteilt werden; so aus der bibel *"Lord, if thou hadst been here, my brother* had *not died."* Die schüler müssen übersetzen: „Ich hätte es getan. Wer hätte das gedacht? Hättest du es nicht getan? Wir wären gekommen. Wen hättest du gefragt? Ohne dich wäre er gestorben.")

Ich zerbrach gestern ein glas. Mary, hättest du das getan? — Nein, ich hätte es nicht getan. — Was hättest du nicht getan? — Ich hätte das glas nicht zerbrochen.

*Now I am going to say what I have done, and then one of you must say that he would not have done it, and another one must say that he would have done it.* Ich habe den apfel gegessen. Fritz! — Ich hätte den apfel nicht gegessen. — John! — Ich hätte den apfel gegessen. — (So weiter mit den sätzen „Ich habe mit ihm gesprochen. Ich habe gesungen. Ich sah aus dem fenster. Ich bin fleißig gewesen. Ich ging fort.")

Ich wollte gestern einen brief schreiben, aber ich ha keine feder. Was hättest du getan, Fritz? — Ich hä den brief mit einem bleistift geschrieben. — Heut mor war ich hungrig. Was hättest du getan, Wilhelm? — hätte etwas gegessen.

Gestern war es sehr warm in meinem zimmer. wollte frische luft haben. Was hättest du getan, Anna? Ich hätte das fenster aufgemacht. — Vorgestern war sehr kalt in meinem zimmer. Das fenster war offen. W hättest du getan, Ruth? — Ich hätte das fenster zugema

*San Francisco, Cal., U. S. A.* A. ALTSCHUL.

# BERICHTE.

## XII. DEUTSCHE NEUPHILOLOGENTAG IN MÜNCHEN.

(4.—7. juni 1906.)

(Schluß.)

:n ersten vortrag dieser sitzung hält *prof. dr. Schick-München* s *Corpus Hamleticum.*

:r redner entwickelt in begeisterten, bei den hörern fast beispiel- )ifall weckenden ausführungen in großen zügen den plan seines t monumentalen werkes, das deutschem gelehrtenfleiß eine ;e aufgabe stellt: alle stoffe, forschungen und litteraturerzeug- ie auf die *Hamlet*-dichtung bezug haben oder zu ihrem vollen lnis von bedeutung sind, sollen in einer reihe von bänden t werden. Es kommen in betracht zunächst Shakespeares ; selbst in ihren drei verschiedenen ausgaben, weiter die alt- ıe fassung der *Hamlet*-sage im Saxo Grammaticus, parallelsagen, lle texte, die uns die allmähliche entwickelung und verbreitung *ılet*-stoffes zeigen, der die phantasie der völker von Indien bis beschäftigt hat. Natürlich ist auch an eine sammlung aller :n arbeiten über Shakespeares *Hamlet* gedacht, sowie an eine aphie des gesamten stoffes. Ein besonderer band soll sich mit *ılet*-darstellung auf der bühne befassen, durch Garrick, Schröder Kainz. Auch die versuche anderer autoren, den *Hamlet*-stoff ılten, sollen berücksichtigung finden, ebenso die anklänge an in allen morgenländischen und abendländischen litteraturen. lner hofft durch dieses werk zu erweisen, daß der Hamlet der e bei Shakespeare ein germane ist, ausgezeichnet durch die :igenschaften unserer rasse: tapferkeit und treue.

of. Schick wird für sein werk die mitarbeit anderer gelehrter in ausgedehntem maße heranziehen. In Upsala soll beispiels- e herausgabe der nordischen texte vorbereitet werden. Dankbar ler redner des tätigen und aufmunternden interesses, das die ) Shakespearegesellschaft seinem plane entgegengebracht hat.

*Prof. dr. Sieper-München* macht darauf einige mitteilungen ü die art, wie bei diesem neuphilologentage der preßausschuß se amtes gewaltet hat. Er hat sich an die vortragenden gewandt u sie um einsendung von „autoreferaten" gebeten, da jeder schließl selbst am besten weiß, was er sagen will. Etwa zwanzig größe blätter Deutschlands haben sich bereit erklärt, die auf grund dies referate hergestellten berichte aufzunehmen. Damit war eine u parteiische berichterstattung gewährleistet.

Es kam dem ausschuß weiter darauf an, da der neuphilologent sich zum erstenmal in Bayern versammelte, das publikum über di bestrebungen und die bedeutung des verbandes aufzuklären. Das is durch ausführliche leitartikel in den führenden bayerischen blätter geschehen. Vor allem hat sich der redakteur der beilage der *Allg meinen zeitung*, dr. Bulle, als ein freund unserer arbeit und bestrebunge erwiesen. Redner spricht allen, die den preßausschuß unterstützt od in ihm mitgearbeitet haben, seinen dank aus.

*Prof. dr. Scheffler-Dresden* begrüßt die einrichtung der autoreferat mit freuden und regt an, bei künftigen neuphilologentagen, wie e das bei einer versammlung in Schweden gefunden, diese eigenbericht vorher drucken zu lassen und auch den versammlungsteilnehmern, di an zeitungen berichten, zur verfügung zu stellen. Das würde ih arbeit wesentlich erleichtern.

*Prof. Potel-Paris* berichtet sodann in französischer sprache üb das *Bureau international.*

Infolge der freundlichen aufnahme, die die franzosen vor zw jahren in Köln erfuhren, tauchte unter ihnen der gedanke auf, d besonders prof. Schweitzer mit eifer verfolgte, ein bleibendes ban zwischen den neuphilologen der verschiedenen länder zu knüpfe Dies geschah durch die gründer des *Bureau international*, das sich di aufgabe gestellt hat, die neuphilologen in beziehung zueinander z setzen, ihnen auskünfte über sprachliche, litterarische, gesellschaftlich wirtschaftliche verhältnisse eines anderen landes zu geben und si beim aufenthalte im auslande mit rat und tat möglichst zu förder Seit dem kölner tage sind schon wertvolle erfahrungen gesamme worden. Den herren Fischer-Tiflis, Völcker- und Schmidt-Köln, Ro mann-Wiesbaden, Glauser-Wien, Breul- und Bauer-England, Hoffman Gent, die ständig, sowie allen, die gelegentlich mitgearbeitet habe gebührt herzlicher dank. Der redner bittet die versammlung um weite unterstützung des unternehmens, besonders auch durch verpflichtun zu regelmäßiger mitarbeit. — Sein warmer appell hat einen schöne erfolg: ungefähr fünfzig herren zeichnen sich in die beitrittsliste ein

*Prof. dr. A. Becker-Wien* trägt nunmehr über das thema vor *Metrisches bei Victor Hugo.*

Der redner verfolgt an der hand von Victor Hugos dichtunge die wichtigsten formalen wandlungen, welche die französische lyri

m 19. jahrhundert durchgemacht hat: er zeigt den triumph der trophischen ode und deren rückdämmung einerseits durch das wiederufleben der gepaarten alexandriner als ausdruck einer rhetorischen eflexionspoesie, andererseits durch allerlei virtuosenhafte rhythmische pielereien und leichtere liedformen, auf die besonders das Heinesche ied bedeutsam eingewirkt hat.

*Studienrat prof. Eidam-Nürnberg* verbreitet sich sodann über *Kordelias antwort* (*King Lear* I, 1, 97—100). Es kam dem redner insbesondere darauf an, die worte *return those duties* in ihrer eigentlichen bedeutung klarzustellen. Im anschluß daran besprach er die *neubearbeitung der Schlegel-Tieckschen übersetzung.*

Der vortragende führt aus, daß seine in einem gymnasialprogramm von 1898 begründete forderung eine neubearbeitung des Schlegel-Tieck vorzunehmen, bei der deutschen Shakespearegesellschaft nur wenig entgegenkommen fand. Die endlich durch den damaligen ersten vorsitzenden W. v. Oechelhäuser dem professor H. Conrad übertragene revision ist seit dem spätherbste 1905 in fünf bänden in der deutschen verlagsanstalt in Stuttgart erschienen; vor einiger zeit ist auch die einbändige volksausgabe zu 4 m. und die erste einzelausgabe, *Julius Cäsar*, veröffentlicht worden. Beim letzten Shakespearetage in Weimar wurde das werk im jahresberichte als „bedeutsames ereignis" erwähnt und die „aufopferungsbereite hingebung" Conrads hervorgehoben. Einer sehr großen anzahl — zum teil eingehender — günstiger kritiken des werkes, über das Conrad vor einiger zeit auch dem kaiser vortrag halten durfte, steht bis jetzt nur *eine* ganz ablehnende gegenüber, die, von dem vorstandsmitgliede und mitherausgeber des jahrbuches prof. Keller (Jena) herrührend, beweist, daß innerhalb des vorstandes der deutschen Shakespearegesellschaft auch jetzt noch eine gegenströmung vorhanden ist gegen dieses verdienstvolle unternehmen. Deshalb sollten alle freunde des dichters selbst prüfen, größere teile der revision im zusammenhang auf sich wirken lassen und einzelne stellen mit der alten fassung und dem urtext vergleichen. Sie werden dann zwar nicht immer mit allem einzelnen einverstanden sein — das ist der natur der sache nach ja auch ausgeschlossen —, aber den großen fortschritt gegenüber dem alten Schlegel-Tieck erkennen, und wenn sie dann auf die vorzüge der neubearbeitung in gebildeten kreisen immer wieder hinweisen, so werden sie viel beitragen zur erreichung des zieles, unserem volke einen möglichst guten deutschen Shakespeare zu verschaffen.

*Geheimrat dr. Münch* spricht seine freude darüber aus, daß durch den ersten teil des Eidamschen vortrags wieder einmal deutlich geworden sei, wie zwischen der wissenschaftlichen ergründung und der schulmäßigen behandlung eines stückes überall ein zusammenhang besteht, wie sich die aufgabe des forschers mit der des guten lehrers immer wieder berührt. Er fügt dem vom vortragenden behandelten

beispiel ein weiteres hinzu: die art, wie Kordelias antwort *Nothing*, ebenfalls in der ersten szene, gelesen werden muß. Zum zweiten teile des vortrags — neubearbeitung der Schlegel-Tieckschen übersetzung — versichert er studienrat Eidam der vollsten sympathie mit seinen bestrebungen.

FÜNFTE ALLGEMEINE SITZUNG.

*Donnerstag, den 7. juni, nachmittags 3 uhr.*

Den vorsitz führt *prof. dr. Schröer-Köln.*

*Prof. E. Herzog-Wien* spricht über *Das mechanische moment in der sprachentwickelung.*

Der vortragende weist darauf hin, daß eins der schwierigsten probleme der allgemeinen sprachwissenschaft der lautwandel ist. Er glaubt, die richtige erklärung dieser erscheinung, die er näher abgrenzt, gefunden zu haben, und zwar in der ablösung der menschengeschlechter. Durch das wachstum, durch das mutiren usw. ändert sich der in der kindheit gelernte laut ein wenig in der klangfarbe; wenn dann die erwachsenen diesen laut ihrerseits auf die kinder übertrügen, so können diese, wenn sie ihn nachahmen wollen, bei der verschiedenheit ihrer sprachorgane ihn nicht mit ganz denselben bewegungen erzeugen wie jene; so kommt ein änderndes moment in die lautübertragung, das stets in *einer* richtung treibt.

Redner verteidigt sodann diese seine erklärung gegen die seit ihrer veröffentlichung vorgebrachten einwände und sucht besonders gegenüber denjenigen kritikern, die sie für zu mechanisch halten, zu zeigen, daß an dem eigentlichen lautwandel keinerlei psychisches element die schuld trägt. Es sei übrigens unrichtig, *mechanisch* im gegensatz zu *psychisch* zu gebrauchen; *mechanisch* sei der gegensatz zu *bewußt*; und *mechanisch* kämen auch *die* vorgänge des sprachlebens zustande, die sicher im psychischen ihre wurzel haben, die analogiebildung und die bedeutungsverschiebung.

Den letzten vortrag des neuphilologentages hält *prof. baron G. Locella-Dresden* über *Dantes Francesca da Rimini in der weltlitteratur und kunst.*

Dantes *Göttliche komödie*, so führt der redner aus, ist nach der bibel das verbreitetste buch der weltlitteratur. Es sind in Deutschland allein 43, in Frankreich 38, in England 29 und auch in allen anderen sprachen mehrere übersetzungen erschienen. Die rührende episode von *Francesca da Rimini* hat in der dichtung aller zeiten und länder nicht ihresgleichen. Aus jedem wort erkennt man das mitgefühl des dichters, der sicherlich, da die heldin der vorhergehenden generation angehört hatte, im besitze der historischen wahrheit war.

Kein gegenstand hat wie dieser die dichter und künstler angeregt und zur behandlung gereizt. Was die dichtung betrifft, so liegt 62 romanen und 94 novellen, nach des vortragenden zählung, die noch

nicht abgeschlossen ist, der Danteesche stoff zugrunde; andere dichter haben ihn zu sonettenkränzen ausgesponnen. An dramatischen dichtungen, die uns erhalten sind, hat redner bis jetzt 57 gezählt. Es ist aber keinem dichter gelungen, das tragische pathos zu erreichen, das Dante in die erzählung gelegt hat; auch einige gute italienische stücke kommen Dante nicht nahe: am schluß steht man immer unter dem eindruck, zwei leichen und nicht zwei seelen vor sich zu haben.

Was dem gesprochenen wort versagt war, blieb es auch der tonkunst. In jeder weise ist der stoff musikalisch verarbeitet worden; das ist allein in 42 opern geschehen, von denen nur eine, die von Ambroise Thomas, über mehrere bühnen gegangen ist. Dantes verse atmen schon so viel musik, daß sie eines musikalischen ausbaus gar nicht bedürfen.

Am ehesten noch ist es der bildenden kunst gelungen, uns der stimmung des Danteschen originals nahezubringen. Die hervorragendsten meister haben ihr ganzes können eingesetzt. Der redner kennt über 200 Francesca-darstellungen, von denen er 70 in projektionsbildern nach holzschnitten, kupferstichen, miniaturen, zeichnungen, gemälden und skulpturen vorführt. Die zahlreiche versammlung begleitet die hochinteressanten darlegungen und vorführungen des redners bis zum schluß mit gespanntem und dankbarem interesse.

GESCHÄFTSSITZUNG.

*Donnerstag, den 7. juni, nachmittags 4½ uhr.*

Den vorsitz führt *prof. Martin*. Er teilt die antworttelegramme Sr. majestät des deutschen kaisers und Sr. königl. hoheit des prinzregenten auf die gestrigen huldigungen, sowie einige telegraphische begrüßungen aus dem auslande mit.

Der erste schriftführer des verbandes, *dr. Öftering*, verliest das *protokoll der vorversammlung*. Es geht daraus hervor, daß der verband gegenwärtig über 1900 mitglieder zählt, etwa 150 mehr als bei der kölner versammlung. Das protokoll wird von der versammlung gutgeheißen.

*Prof. dr. Gaßner* berichtet über den *stand der kasse*. Von Köln wurden an München rund 3500 m. überwiesen, wovon nach bezahlung des verhandlungsberichtes noch etwa 1700 m. verblieben. Es wird möglich sein, dem neuen vorort wieder 3500 m. zu übergeben. Die kosten der tagung in München, die besonders infolge des großen umfanges der festschrift keine geringen sind, trägt der bayerische verband; es wird ihm das erleichtert durch die hochherzige spende von 2000 m., die die stadt München bewilligt hat. — Dem kassirer wird, nachdem die rechnungsprüfer die tadellose genauigkeit der kassenführung erklärt haben, entlastung erteilt.

Es wird übergegangen zur *wahl des nächsten versammlungsortes*.

*Prof. dr. Kasten-Hannover:* Da keiner der nicht wenigen vereine, die bis jetzt den neuphilologentag noch nicht aufgenommen haben, für die nächste tagung eine einladung hat ergehen lassen, so beansprucht

Hannover, wo der verband gegründet wurde, die ehre, 1908 wieder versammlungsort zu sein. Es ist auch erwünscht, daß wieder eine preußische stadt an die reihe kommt, da von den zwölf orten, die der neuphilologentag bisher besucht hat, nur vier in der preußischen monarchie liegen. Möchte die zweite versammlung in Hannover zugleich einen neuen höhepunkt der neuphilologischen reformbestrebungen bedeuten!

*Prof. dr. Scheffler:* Auch der dresdener neuphilologenverein hat sich, und zwar in der annahme, daß Hannover erst zur 25jährigen wiederkehr der gründung würde annehmen wollen, einstimmig und freudig zur abermaligen aufnahme des neuphilologentages bereit erklärt. Der verein tritt aber zugunsten des hannoverschen, der das erste anrecht hat, zurück.

Nachdem noch *prof. dr. Sachs* kurz für Hannover gesprochen, wird diese stadt einstimmig zum vorort und nächsten versammlungsort gewählt.

Als *neuer vorstand* werden von der bisherigen leitung vorgeschlagen die herren prof. dr. Sachs-Brandenburg, erster vorsitzender, prof. dr. Stimming-Göttingen, zweiter vorsitzender, prof. dr. Kasten-Hannover, dritter vorsitzender, oberl. dr. Behne, oberl. dr. Nagel; oberl. dr. Philippsthal, sämtlich Hannover, schriftführer, buchhändler Ey-Hannover, kassenwart, direktor dr. Rosenthal- und direktor dr. Lohmann-Hannover, rechnungsprüfer. Die herren werden einstimmig gewählt.

Der *druck der verhandlungen* des 12. neuphilologentages wird der firma Junge & sohn in Erlangen, die die günstigsten bedingungen gestellt hat, zu übertragen beschlossen.

Es folgt noch eine kurze aussprache, an der sich *prof. Breymann, prof. Stengel, prof. Sachs, prof. Scheffler* beteiligen, über die in der festsitzung beschlossene *errichtung eines Diezdenkmals. Prof. Breymann* teilt unter dem beifall der versammlung mit, daß ihm von teilnehmern am neuphilologentage schon eine namhafte summe als grundstock der sammlung übergeben worden ist. Es wird beschlossen, mit der sammlung freiwilliger beiträge fortzufahren und die eingehenden beträge durch den jeweiligen kassenwart des verbandes mit verwalten zu lassen.

In die *kommission*, die für die bearbeitung der Dörrschen und Sieperschen thesen in aussicht genommen war, werden gewählt prof. Hoops-Heidelberg, prof. Sieper-München, prof. Viëtor-Marburg, direktor Dörr-Frankfurt, prof. Rosenbauer-Lohr, prof. Wendt-Hamburg.

*Prof. Stengel* gibt dem ausschuß die anregung mit auf den weg, sich möglichst auf enger begrenzte fragen zu beschränken, diese recht gründlich zu behandeln und nur wenige, knapp formulirte thesen aufzustellen.

Auch *geheimrat Münch* hält es, wie *direktor Walter* mitteilt, für das richtige, daß wichtige einzelfragen herausgegriffen, eingehend erörtert und durch zwei referenten, die verschiedene anschauungen haben, auf dem nächsten neuphilologentage vertreten werden.

*Prof. dr. Hoops* tritt ebenfalls dafür ein, auf methodischem gebiete kleinere, in sich abgeschlossene fragen auszuwählen, nach allen seiten zu beleuchten und referenten und korreferenten dafür zu bestellen. Von den wissenschaftlichen vorträgen wünscht er, daß sie möglichst allgemeiner natur und von aktuellem interesse sein möchten. Der vorstand könne ja nötigenfalls zur behandlung solcher themen selbst die anregung geben.

Die versammlung erklärt sich mit diesen direktiven, die dem neuen vorstande gegeben werden sollen, einverstanden.

*Prof. Pinloche-Paris* bringt den antrag ein, nachdem bisher immer nur darüber verhandelt worden sei, wie die neueren sprachen gelernt oder gelehrt werden sollen, auf dem neuphilologentage auch einmal die frage besprechen, durch welche mittel es verhindert werden könne, die so mühsam erlernte sprache wieder zu verlernen. Der antrag wird als anregung und material dem neuen vorstande überwiesen.

*Prof. dr. Glauser-Wien* erläutert kurz die von prof. Potel in der vormittagssitzung vorgelegten, in einer im laufe des tages abgehaltenen komiteesitzung noch etwas veränderten satzungen des *Bureau international* und empfiehlt ihre annahme. Die satzungen werden genehmigt. Sie haben folgenden wortlaut:

„Article premier. — Le bureau international a pour but d'établir des liens permanents de solidarité entre les professeurs de langues vivantes de tous les pays.

„Art. 2. — Le Bureau international fournit aux professeurs de langues vivantes des renseignements scientifiques ou pédagogiques ainsi que des renseignements relatifs au séjour à l'étranger des professeurs ou des élèves et étudiants recommandés par leurs maîtres.

„Art. 3. — Sont seuls admis à s'adresser au Bureau international:

1° Les Membres de l'Enseignement public;

2° Les Membres des Sociétés scientifiques ou pédagogiques.

„Art. 4. — Les personnes qui ne rentrent pas dans une des catégories citées à l'article précédent ne seront admises à s'adresser au Bureau international que sur la présentation d'un Membre de l'Enseignement public ou d'un Membre d'une Société scientifique ou pédagogique.

„Art. 5. — Le Bureau international est administré par un *Comité international* composé d'un Président, de deux Vice-Présidents et d'un Secrétaire-Trésorier.

„Il a son siège au domicile du Président du Comité International.

„Art. 6. — Le Président et les deux Vice-Présidents sont choisis parmi des professeurs de nationalité différente.

„Art. 7. — Le Bureau international est représenté dans les différents pays par des *Correspondants* avec lesquels les personnes énumérées à l'article 3 se mettent directement en rapport.

„La liste des Correspondants est publiée par les soins du Bureau international dans les revues pédagogiques et scientifiques.

„Art. 8. — Dans chaque pays, les correspondants forment un *Comité national* qui assure en ce qui le concerne et sous réserve de l'approbation du Comité international, le fonctionnement du Bureau.

„Les Comités nationaux désignent les correspondants aux choix du Comité international.

„Ils se mettent en rapport:

1° Avec les journaux et revues, auxquels ils communiquent, en vue de leur publication, les documents intéressant les professeurs de langues étrangères;

2° Avec les Sociétés scientifiques et pédagogiques et facilitent l'admission des professeurs étrangers aux séances de ces Sociétés.

„Art. 9. — Les Comités nationaux communiquent d'office au Comité international le texte ou, à défaut du texte, l'analyse des lois, décrets, arrêtés, etc., relatifs à l'enseignement des langues étrangères, ainsi que le texte, l'analyse ou la référence bibliographique de tous les documents qui peuvent intéresser les professeurs de langues étrangères.

„Art. 10. — Le Comité international est élu pour quatre ans. La durée du mandat des Correspondants est illimitée.

„Art. 11. — Toute demande de renseignements adressée au Bureau International, ou à un correspondant doit être accompagnée de la somme de 1 fr. 25 cent. (1 m., 1 kr., 1 shilling) en mandat-poste.

„Art. 12. — Il n'est pas répondu aux demandes non conformes aux prescriptions de l'article précédent."

Als vorstandsmitglieder des *Bureau international* werden vorgeschlagen und gewählt prof. Potel-Paris, erster vorsitzender, prof. dr. Glauser-Wien und prof. dr. Völcker-Köln, stellvertreter, und prof. Weill-Paris, schriftführer und kassenwart.

*Direktor Walter* spricht unter lebhafter zustimmung der versammlung den herren, die bisher dem bureau ihre arbeit gewidmet haben, speziell prof. Potel, den herzlichsten dank aus.

*Prof. Martin* faßt das ergebnis der arbeitsreichen tagung, deren schluß herangekommen ist, zusammen. Sie ist an wissenschaftlichen und praktischen anregungen reich gewesen. Er dankt allen, die zu ihrem gelingen beigetragen haben. Neben die wechselwirkung zwischen universität und schule, die schon in den satzungen als ziel aufgestellt ist, ist auf der münchener versammlung noch die wechselwirkung zwischen dem deutschen verbande und den einzelverbänden getreten. In ersterer beziehung haben die bayerischen universitäten ein geradezu glänzendes beispiel treuen zusammenarbeitens mit der schule gegeben; in letzterer hinsicht aber ist dem bayerischen neuphilologenverbande durch den großen eindruck, den die münchener tagung besonders auf die städtischen und staatlichen behörden gemacht, eine so unschätzbare moralische unterstützung geworden, daß er nur wünschen kann, daß auch andere städte und gebiete, die einen neuphilologentag noch nicht begrüßt haben, diese förderung bald an sich erfahren möchten. Möge

· weg, den der deutsche neuphilologenverband unter der führung ner bannerträger zurücklegt, von einem neuphilologentage zum leren immer vorwärts und aufwärts führen!

*Prof. dr. Breymann* spricht allen den herren, die ihn in der rung der geschäfte so tatkräftig unterstützt haben, ganz besonders f. Martin, wärmsten dank aus. Allen teilnehmern wünscht er, daß en die in ernster gedankenarbeit, aber auch in froher geselligkeit München verlebten stunden dauernd in freundlicher erinnerung ben möchten.

*Geheimrat dr. v. Sallwürk* verleiht dem dankesgefühle aller festossen für die treffliche vorbereitung und durchführung der tagung rch den vorstand und seine mitarbeiter beredten ausdruck. Die sammlung erhebt sich zum zeichen freudigen einverständnisses von n sitzen.

Mit einem herzlichen „Auf wiedersehen in Hannover!“ schließt *of. Martin* den 12. deutschen neuphilologentag.

*Dresden.* E. Ahnert.

# BESPRECHUNGEN.

1. Gesenius-Regel, *Englische sprachlehre.* Ausgabe B. Oberstufe für knabenschulen. Neu bearbeitet von prof. dr. E. Regel. 2. auflage. Halle, H. Gesenius. 1903. 258 s. 3. auflage. 1905. 274 s. M. 2,40.
2. Dasselbe. Ausgabe für mädchenschulen. 2. auflage. Ebenda. 263 s. 3. auflage. 1905. 264 s. M. 2,40.
3. Gesenius, *A Book of English Poetry.* 3rd edition revised by Dr. Fritz Krieter. Halle, H. Gesenius. 1900. Mit anmerkungen und wörterbuch. 142 s. Geb. m. 2,—.

Vergleicht man die neue auflage der neubearbeitung des Gesenius, deren erste auflage früher in den *N. Spr.* besprochen worden ist, so wird man finden, daß diese neue auflage wesentlich umgestaltet worden ist. Der verfasser ist, wie er sagt, zu einem früheren plane zurückgekehrt und hat in vier kapiteln die zweite reihe der Hölzelschen bilder, wald, gutshof, gebirge und stadt der betrachtung zugrunde gelegt. Ob er damit recht getan hat, möchte ich bezweifeln; denn auch in schuldingen gibt es eine mode, und die Hölzelschen bilder scheinen, wenn nicht alles trügt, aus der mode zu kommen, wenn man auch gern zugeben wird, daß die besprechungen der bilder stilistisch gewandt abgefaßt sind und keineswegs bloß langweilige beschreibungen bieten. Warum, so muß man fragen, hat der verfasser nicht englische anschauungsbilder zu hilfe genommen, deren es doch auch recht gute gibt, die dann doch gelegenheit geben würden, typisch englische verhältnisse zur sprache zu bringen, wie z. b. beim gutshof, und warum muß es gerade ein bild von Wien sein, das als beispiel einer stadt dient? Sicherlich ließen sich an ein gutgewähltes straßenbild von London, vielleicht mit einem stück der Themse und einer eisenbahnbrücke, noch bessere besprechungen anknüpfen als an das Hölzelsche. Man fühlt sich bei diesen stücken nicht recht in englischem fahrwasser, in welches hineinzuführen doch die aufgabe eines neueren lehrbuches sein sollte, und was dem verfasser im zweiten teil seiner neubearbeitung des Geseniusschen lehrbuchs der englischen sprache ganz gut geglückt ist. Der unterschied wird einem so recht klar, wenn man das stück: *An English Landscape* (zu dem vielleicht auch ein bild einer typischen englischen landschaft als illustration eine wertvolle zugabe gewesen wäre) mit den in rede stehenden besprechungen vergleicht: dort pulsirt wirklich englisches leben. Während in jener neubearbeitung des verfassers der plan zugrunde lag, genauer in das englische leben und in die weltstadt London einzuführen, ist er hier, m. e. nicht zum vorteil des buches, geändert worden. Herrschte dort die beschreibung allzu sehr vor, so mußten eben stücke erzählenden

inhalts eingeschaltet werden. Es ist in beiden büchern indes auffällig, wie wenig der verfasser die englische geschichte herbeizieht. Und waren andererseits die dort gebotenen stücke zu schwer, zu lang und öfters nicht mehr zeitgemäß, so hätte man sie durch einfachere und kürzere, vielleicht für die zwecke des buches besonders geschriebene, ersetzen können. Es ist ja nicht durchaus nötig, daß sie vollwichtigen englischen autoren entlehnt sind, und zudem scheinen die obengenannten beschreibungen der Hölzelschen bilder auch besonders für das buch abgefaßt zu sein. Daß der verfasser selbst zugibt, mit diesen besprechungen nicht das richtige getroffen zu haben, geht daraus hervor, daß er in der dritten auflage dem IV. und VI. kapitel statt der besprechungen von *The Farm-yard* und *The Mountain Range* historische stoffe zugrunde legt, und zwar für kapitel IV *Henry V.* und *The Battle of Agincourt* und für kapitel VI *Richard III.* (*Crookback*). Indessen kann man nicht behaupten, daß dies besonders wichtige vorkommnisse der englischen geschichte sind, und da in der unterstufe aus der englischen geschichte gar nichts vorkommt, so hätte man hier lieber eine der haupttatsachen erzählt gesehen, um so mehr, als wohl jedes geschichtliche stück anschauungsstoff bietet für die in diesen kapiteln zu lernenden grammatischen regeln von dem gerundium und den zeiten. In der ausgabe für mädchenschulen fehlt jedoch dieser anhang. In dieser neuen auflage sind übrigens einige stücke vorhanden, die wohl über das geistige niveau mancher schüler hinausgehen dürften, nämlich diejenigen über die einrichtungen der englischen verfassung, XII, 2 und 3: *The Sovereign* und *The House of Lords*, und XIII, 1 und 2: *The House of Commons* und *How Laws are made.* — Hinter den zusammenhängenden stücken der einzelnen kapitel sind sodann als anschauungsmaterial für die in betracht kommenden regeln eine reihe von einzelsätzen allgemeinen inhalts oder aus früher vorgekommenen stücken aufgenommen, wozu die erkenntnis geführt hat, daß die in den zusammenhängenden stücken sich findenden beispiele für eine regel nicht genügen und es andererseits nicht angängig ist, eine bearbeitung derselben in hinsicht auf die später in der grammatik vorkommenden regeln vorzunehmen, wenn man der englischen ausdrucksweise nicht gewalt antun will. Sie an ihren jetzigen platz zu stellen und nicht etwa an den anfang des betreffenden grammatischen kapitels, dazu hat den verfasser augenscheinlich das bestreben geführt, die grammatik recht übersichtlich zu geben. Ihnen schließen sich auch in einigen (vielleicht der hälfte) der kapitel ähnliche deutsche einzelsätze zum übersetzen an, deren weglassung nach ansicht des verfassers aber dem sprachlichen können keinen eintrag tut. In der hauptsache bieten auch die übungen zusammenhängenden stoff und bewegen sich in dem gedankenkreis der vorausgehenden stücke, diesen entweder in hinsicht auf die zur einübung bestimmten regeln rekapitulirend oder in anderen fällen ergänzend

und fortsetzend. Teilt man des verfassers standpunkt, daß solche übungen zur einübung der syntax nötig sind, so muß man sagen, daß sie geschickt abgefaßt sind; auch auf ein gutes deutsch ist gewicht gelegt. Nur wird der text bei einigen stücken erweiternden inhalts zu oft durch übersetzungsanweisungen unterbrochen (vgl. s. 16, s. 32), die besser in fußnoten oder am ende des buches gegeben worden wären. Daß aber auch gewicht auf freie arbeiten gelegt wird, beweisen die anweisungen für freie arbeiten (*Outlines for Composition Exercices*), die teils beschreibungen, teils geschichtliche stoffe, und zwar lebensbeschreibungen großer männer, bieten; die ersteren sind etwas einförmig, denn drei von ihnen haben den wald in den verschiedenen jahreszeiten zum gegenstand, und fünf behandeln ausflüge ins gebirge, nämlich den Harz, den Thüringer Wald, die Sächsische Schweiz, den Schwarzwald und das Riesengebirge. Aber der natur der sache nach wird jedesmal, je nach der landschaft, in welcher das buch gebraucht wird, nur einer von diesen ausflügen als thema benutzt werden können; es hätte also genügt, zu der beschreibung der reise in das dem verfasser am nächsten liegende gebirge anzuleiten, und dann noch eine auswahl von ausdrücken allgemeiner art, die in anderen beschreibungen zu verwenden wären, zu geben. Unter den lebensbeschreibungen dürfte die in der ausgabe für mädchenschulen sich befindende von Shakespeare wertvoller sein als das leben Peters des Großen. Den beschluß bilden acht gedichte, von denen nr. 7 (*The Burial of Sir John Moore*) einen ziemlich entlegenen vorgang behandelt, nr. 8 (*William the Conqueror*), obgleich es oft abgedruckt ist, an innerer unwahrscheinlichkeit leidet. Den hauptnachdruck indes hat der verfasser auf die abfassung der grammatik gelegt, die er in möglichster vollständigkeit zu geben versucht, von der ansicht ausgehend, daß in ihr alles aufgenommen sein soll, was auf der unterstufe dagewesen ist, und daß sie nicht nur zur erweiterung der grammatischen kenntnisse der schüler in den lehrstunden, sondern auch ein nachschlagebuch für denselben sein muß, in welchem er sich in zweifelhaften fällen rat holen kann. Ich stehe nicht an, dieselben, was übersichtlichkeit, knappheit und klarheit des ausdrucks anlangt, als musterhaft zu bezeichnen. Auch ist lobend hervorzuheben, daß immer vom heutigen sprachgebrauch ausgegangen und veraltete und nicht mehr beobachtete regeln als solche gekennzeichnet werden, wie z. b. die von *shall* und *should* in der indirekten rede bei demselben subjekt § 22, 3, über *lest* § 24, 2 u. v. a. Hier und da wird aber wohl in dieser beziehung etwas zu weit gegangen. Wenn § 6, 3 und 4 *shan't* und *won't* die verneinungsformen von *shall* und *will* sein sollen, so müßte doch auch überall so geschrieben werden; man schreibt aber *shall not* und *will not*, verpönt die verkürzten formen sogar in briefen, die doch der umgangssprache am nächsten kommen, während freilich in dieser nie die vollen formen gesprochen werden. Auch ist die behauptung, daß die konstruktion

des part. abs. immer mehr schwinde, wohl zu weitgehend, denn auch heutzutage kann man sie bei englischen schriftstellern noch oft finden; daß sie in der umgangssprache nicht gebräuchlich ist, erklärt sich wohl daraus, daß man sich hier einfacher ausdrückt und nicht soviel logik aufwendet, als diese konstruktion immerhin beansprucht. Auch manche andere erklärung halte ich nicht für richtig. Ausdrucksweisen, wie *go on reading*, *stop writing*, *to be busy doing*, durch den ausfall der präposition *with* zu erklären, erscheint mir sehr unenglisch; im zweiten fall ist, wie bei *continue*, *writing*, das gerundium sicher objekt, und bei *go on* handelt es sich, wie bei *stand*, *remain*, *come*, gar nicht ums gerundium, sondern um das part. präs., und wohl auch bei *busy*, über welchen fall die grammatiken fast alle keine auskunft geben. Und soll *Goodbye* (§ 23) wirklich auf *God bye you* beruhen? Das läßt sich aus der älteren bedeutung von *buy* = loskaufen, erlösen doch kaum erklären, da ja auch hier das *you* fehlt, wie bei der anderen erklärung = *God be with you*. Doch die wenigen ausstellungen, die zu machen wären, fallen gegenüber den anderen vorzügen des grammatischen teils nicht ins gewicht.

Neben der ausgabe für knabenschulen hat der verfasser auch eine für mädchenschulen veranstaltet, die sich, was anlage, grammatik und lehrstoff betrifft, meist mit jener deckt; nur sind in kapitel II, 2, V, 1 und 2, X, XII, 2, XIII, 1, und XV besser für mädchen geeignete stücke getreten, wodurch sich dann auch die nachfolgenden übungen ändern. Auch die oben als zu schwer bezeichneten stücke über die englische verfassung sind dadurch weggefallen. Unter den neuaufgenommenen stücken will mir *The Young Wife* von Jerome am wenigsten gefallen, es kommt mir etwas kindisch vor, und *A Woman's Bravery* klingt sehr abenteuerlich und findet sich als schlußstück nicht am rechten platze. Dagegen ist der brief *On American Girls* viel anschaulicher als das entsprechende, aber etwas trockene stück über die erziehung der amerikanischen knaben. Auch drei gedichte sind durch andere, meiner ansicht nach besser geeignete, ersetzt worden. Da indessen der verfasser bereits auf der unterstufe die hauptkapitel der syntax behandelt, so werden bei der geringen zur verfügung stehenden zeit nur wenige mädchenschulen imstande sein, das buch einzuführen; dagegen halte ich es, seiner vortrefflichen grammatik wegen, für seminarien für ein gutes buch. — In beiden büchern ist die ausstattung, der druck und die korrektheit des textes, wie schon beim alten Gesenius, vorzüglich.

Die in demselben verlage erschienene gedichtsammlung, welche ehemals von Gesenius zusammengestellt worden war, liegt seit einiger zeit in dritter auflage vor, welche herr oberlehrer Kriete veranstaltet hat. Kommen die vorzüge, welche Gesenius in der ersten ausgabe als neuerung einführte und sich als verdienst anrechnete, nämlich die erklärung schwieriger, in den gedichten vorkommender ausdrücke und

die aussprachebezeichnung unter dem text, die anordnung der gedichte ihrer schwierigkeit nach in drei stufen und die beifügung biographischer anmerkungen über die dichter in englischer sprache, heute auch den meisten anderen vorhandenen gedichtsammlungen zu, so verdient die vorliegende doch schon deshalb weiter neu aufgelegt zu werden, weil sie die meisten uns lieb und vertraut gewordenen gedichte enthält. Der herausgeber hat diese neue auflage mit den bestimmungen der neuen lehrordnung in übereinstimmung gebracht; vor allem hat er die fußnoten beseitigt, die in einem besonderen hefte platz gefunden haben, welches auch ein wörterverzeichnis enthält, das neu hinzugefügt ist. Diese anmerkungen sind auch jetzt ins deutsche übertragen, was auch mit den biographischen notizen geschehen ist, obwohl ich nicht glaube, daß die neuen lehrpläne dies verlangen; jedenfalls würden sie in englischer sprache besser als grundlage zu sprechübungen gedient haben. Im übrigen ist die auswahl und anordnung der gedichte unverändert geblieben, nur eines ist neu hinzugekommen in der dritten reihe auf s. 45, *Three Fishers* von Kingsley. Vielleicht hätte aber auch hier manches geändert werden können. Gedichte, welche wie nr. 7–10 einen ton der resignation anschlagen, oder wie nr. 11 naturschilderungen enthalten, gehören m. e. nach nicht in die erste reihe, auch wenn sie kurz sind, denn sie sind dem jugendlichen verständnis nicht zugänglich und erfordern ein reiferes alter. Dann scheint nr. 18 schon früher nicht richtig abgedruckt zu sein; es enthält offenbar zwei gleichgebaute achtzeilige strophen, und auch nr. 17 (*The Grasshopper*) löst sich leicht in vierzeilige strophen auf, mit einer längeren als schluß, was die übersicht erleichtern würde. Auch in dieser neuen auflage wird sicherlich das büchlein sich manche freunde erwerben, denen es darauf ankommt, die perlen der englischen litteratur in einer geeigneten auswahl kennen zu lernen.

*Frankfurt a. M.* Dr. W. ELLMER.

*Englische schulausgaben.*

1. T. B. MACAULAY, *Historical Scenes and Sketches from the History of England.* Ausgewählt und für den schulgebrauch erklärt von prof. dr. J. KLAPPERICH. Mit zwei kärtchen. (XXVI. bändchen der engl. und franz. schriftsteller.) Glogau, Flemming. 1903. 117 s. Geb. m. 1,60.
2. J. A. FROUDE, *Oceana.* Für den schulgebrauch herausgegeben von dr. EDM. KÖCHER. Leipzig, Freytag. 1905. 148 s. Geb. m. 1,50.
3. W. HOWITT, *Visits to Remarkable Places.* Für den schulgebrauch herausgegeben von dr. HEINR. HOFFMANN. Mit acht abbildungen und zwei karten. Gleicher verlag. 1905. 156 s. Geb. m. 1,50.
4. ELBRIDGE S. BROOKS, *A Trip to Washington.* (*The Story of the Government.*) Für den schulgebrauch herausgegeben von A. W. STRUNZ. Gleicher verlag. 1904. 103 s. Geb. m. 1,20. Hierzu ein wörterbuch. M. 0,40.

5. *Tom Brown's School-Days.* Für den schulgebrauch herausgegeben von dr. Kurt Reichel. Gotha, F. A. Perthes. 1903. 114 s. M. 1,20. Dazu ein sonderwörterbuch. M. 0,40.
6. Farrar, *St. Winifred's, or the World of School.* Herausgegeben von Johannes Mättig. (A. Hamanns schulausgaben nr. 6.) Leipzig, Stolte. 1905. 124 s. M. 1,20. Mit anm. (36 s.) und wörterverzeichnis. M. 0,30.
7. *English Reader* I. Mit anmerkungen herausgegeben von Ed. Armack. Flensburg, Aug. Westphalen. 1905. 64 s. M. 0,50.

1. Enthält: 1. *The Duke of Monmouth* (drei abschnitte), 2. *William of Orange* (sechs abschnitte), 3. *Manners of the 17th Century* (zwei abschnitte: *Court*, *Coffee-house*), 4. *Travelling in the 17th Century* (drei abschnitte). Die auswahl ist gut, und der schüler, der sie aufmerksam gelesen hat, kann sagen, daß er etwas von Macaulay weiß. Die auf sachliches beschränkten anmerkungen enthalten wohl alles für schüler nötige. *Roundheads* (s. 96) „wegen ihres rundgeschnittenen kopfhaares", besser: kurzgeschnittenen (*short cropt*, Hume); damit man nicht an Goethes „hinten gerundet das haar" denkt. *Westminster Abbey* „im innern der stadt" (s. 102), soll heißen: in einiger entfernung von der Themse. *The three estates* „krone, ober- und unterhaus" (s. 107); so die gewöhnliche auffassung, wobei doch die krone kaum ein „gesetzgebender körper" genannt wird. Daneben: geistliche und weltliche lords und commons, was den drei ständen im alten Frankreich entspricht (nur daß in England die bischöfe nie eine gesonderte politische körperschaft gebildet haben) und vermutlich die ältere bedeutung ist. Auch s. 50 möchte ich sie annehmen, weil *the Royal House* noch neben den *three estates* genannt wird; und s. 56, wo Halifax in *the name of all the Estates of the Realm* dem prinzlichen paar die krone anbietet, fehlt zwar die zahl *three*, aber *all* beweist, daß die *estates* ohne den könig vollzählig waren, daß also im 17. jahrhundert der könig nicht zu den *estates* gerechnet wurde. (Bei Escott und Wendt finde ich keine auskunft.) — S. 108: „durch Johann Sobieski"; wir wollen doch die mitwirkung des deutschen reichsheeres nicht vergessen. — S. 113: Walpole „zwanzig jahre lang ministerpräsident und schatzkanzler"; aber nicht gleichzeitig, wie man hiernach annehmen müßte oder könnte: *Walpole, who successively occupied the posts of Paymaster of the Forces, Chancellor of the Exchequer, and First Lord of the Treasury*, sagt Green; wobei nicht bestritten werden soll, daß W. auch als *First Lord* einen starken einfluß auf die finanzverwaltung geübt hat; war doch ehemals der *Chancellor of the Exchequer* ein unterbeamter des *First Lord* (oder noch früher des *Lord High Treasurer*) und wurde von diesem, nicht direkt vom könig, ernannt.

2. Der historiker Froude, von dem die einleitung eine treffende charakteristik nach Saintsbury und McCarthy gibt, beschreibt in dem vor zwanzig jahren erschienenen buch *Oceana* (der titel ist einem werke des 17. jahrhunderts entnommen) eine reise nach Südafrika, Australien

und Nordamerika. Aus diesem buche ist hier etwa ein drittel ab gedruckt; der abschnitt über Amerika und die meisten politische betrachtungen sind weggelassen. Das mitgeteilte ist lesenswert un anziehend. Die beurteilung der englischen politik in Südafrika i sehr gerecht. Die englisch geschriebenen anmerkungen (24 s.) sin ausführlich und genau. Ein verzeichnis der eigennamen mit bezeic nung der aussprache ist beigefügt. *Great circles* (s. 11, 31, 32) hät erklärt werden sollen, auch für *aspect* (s. 60: lage in bezug auf d sonne) wäre es wünschenswert; ferner eine bemerkung zu *south-ea Australian shores* (bei Sydney, s. 67), offenbar ein versehen Froud (auch in der londoner ausgabe) für *south-east*. *Shepherd of Salisbu Plain* in der zusammenstellung mit *Melibœus* (s. 18) ist wohl eine an spielung auf eine in England wohlbekannte erzählung von Hannah Mor In der einleitung stimmt *our German colleges* nicht zu dem offenba vom englischen standpunkt (*round us at home*) geschriebenen schlu Das lager bei *Tilbury* (s. 123) besuchte Elisabeth zweimal: vor d ankunft der Armada und nach ihrem abzug. Die anmerkung bezie sich auf den zweiten, Hume erwähnt nur den wichtigeren erste besuch. S. 131: *Trasumenian Sea* für *Lake*. Wichtiger als die an zählung der taten Hannibals (s. 131) wäre eine anmerkung über *seve mater* (s. 21) mit hinweis auf s. 8 der londoner ausgabe gewesen, w die stelle aus Horaz lateinisch und in englischer übersetzung angefüh ist. — Der entdecker von *Tasmania* (s. 138) war nicht Van Dieme sondern der s. 141 erwähnte seefahrer Tasman. Er benannte die ins nach dem damaligen holländischen gouverneur von Neu-Holland. Er die engländer haben die insel (ob aus dem vom herausgeber angegebene grunde?) nach dem entdecker benannt. Die wenigen druckfehler sin zum glück nicht sinnstörend.

3. Nach dem titel *Visits* usw. erwartet man persönliche eindrück subjektiv gefärbte schilderungen. Diese erwartung wird nur teilwei erfüllt: am meisten in den abschnitten über Culloden und Tintag etwas weniger bei Stratford (nur die vorliebe für Ann Hathaway i sehr subjektiv; den anhang über Clopton Hall würde ich, tro Mrs. Gaskell, gern entbehren); am wenigsten bei Hampton Cou Winchester und Newcastle. Aus diesen kapiteln kann man ja vi englische geschichte und landeskunde lernen, sie sind aber für unse schüler wohl zu ausführlich. Über Edge-Hill ist das beste die anleit bei Hume. Die (deutschen) anmerkungen geben über alles geschich liche und geographische ausführlich auskunft. Zu s. 7, 20 kam nicht darauf an, die berühmtesten von Scotts romanen zu nenne sondern die, welche von den *Highlanders* oder wenigstens von Scho land handeln, also außer *Waverley* mindestens noch *Rob Roy* un *Heart of Midlothian*, statt *Ivanhoe*, *Kenilworth*, *Talisman*; selbst *Q. Durward* hat *Howitt* wohl nicht gedacht. *Lochiel* (s. 8) ist nicht s. 111 erwähnte arzt Archibald Cameron, sondern Donald Came

der älteste sohn des wegen beteiligung am aufstande von 1715 verbannten Laird of Lochiel, selbst *young Lochiel* oder *younger of Lochiel* genannt (Mahon, bd. III). Lochiel am see Loch Eil, wohnsitz und titel des häuptlings des Clan Cameron. — *Die schotten sind keltischen ursprungs* (s. 111); das gilt doch nur von den hochländern. — *National school hieß bis 1870 die englische volksschule* (s. 118). Dies ist ungenau. Es gab vor 1870 zwei große und weitverzweigte vereine von privatleuten, einen staatskirchlichen und einen nonkonformistischen; ersterer hieß *National Society* usw., letzterer *British School Society* (siehe nr. 5, einleitung), und demgemäß nannte man die von ihnen unterhaltenen (und nach ihren grundsätzen geleiteten) volksschulen *National* bezw. *British Schools*. Jetzt werden die volksschulen oder gemeindeschulen meist *Board Schools* (seltener *elementary* oder *primary schools*) genannt. — Die unterscheidung von *bay-window* und *bow-window* (s. 129) scheint mir willkürlich zu sein. — *Boëthius* (s. 186) wurde nicht wegen theologischer schriften (deren echtheit übrigens bestritten wird), sondern aus politischen gründen von Theoderich verfolgt. *Earl of Grey* (s. 147): im text (s. 95) richtiger *Earl Grey*; *of* steht nur vor solchen adelsnamen, die ursprünglich ortsnamen sind. Der index am schluß (meist eigennamen mit aussprachebezeichnung) ist eine sehr nützliche zugabe. *Flaxman* hat ein *n* zu viel bekommen. Über den von den grammatikern verpönten (übrigens auch in Greens *Short Hist.* vorkommenden) plural *commons* (s. 11) wäre eine bemerkung willkommen; ebenso zu *this strange eventful history*, welches die abzeichen eines zitats trägt; eine ebenso bezeichnete stelle s. 12.

4. Eine treffliche jugendschrift, deren zweck der nebentitel angibt. Drei knaben und zwei mädchen aus New York und Boston besuchen unter kundiger führung die bundeshauptstadt Washington, sehen die öffentlichen gebäude und ihren inneren betrieb (senat, repräsentantenhaus, obergericht, post, schatzamt), dürfen auch den präsidenten besuchen und werden dazwischen über alle einrichtungen und ihre entstehung von ihrem trefflichen mentor belehrt. Dies geschieht in so lebensfrischer, zum teil dialogischer form, daß man das buch mit großem vergnügen liest. Wenn auch zunächst für junge amerikaner geschrieben, wird es gewiß auch in europäischen ländern anklang finden. Ein besseres mittel, „realien" zu lehren, ist mir nicht bekannt. Dabei ist die sprache leicht verständlich, so daß dem etwas fernliegenden gegenstande nicht zu viel zeit gewidmet zu werden braucht. Deutsche anmerkungen und ein wörterbuch mit aussprachebezeichnung erleichtern die arbeit. Doch erfährt der leser nicht, wer Nellie Custis (s. 52) war, und warum das porto (s. 73, 74) in englischem gelde angegeben ist. Die getrennte schreibung *is n't, did n't, does n't, would n't* ist vermutlich (wie *defense*) amerikanisch? Die silbentrennung *Wa-shington* aber schwerlich. Die aufzählung der Neuengland-staaten (s. 91) ist nicht die jetzt geltende. Ganz ohne

druckfehler im text ist's nicht abgegangen; der geneigte leser mag sie selbst finden.

5. Da die bisherigen schulausgaben des *Tom Brown* für ein semester zu umfangreich waren, hat dr. Reichel einen noch mehr gekürzten text hergestellt, der für deutsche schüler wohl ausreichend ist und sie mit den verschiedenen seiten des englischen schullebens zur genüge bekannt macht. Eine ausführliche einleitung, knapp gehaltene anmerkungen und ein wörterbuch erleichtern das verständnis. *Housekeeper* ist nicht hausmeister, sondern haushälterin. Ein vergleich von s. 83, 1 mit s. 84, 24 zeigt, daß sie *Mary* heißt, und da *Mrs. Wixie, the matron* (s 53, 54) von den knaben ebenfalls (etwas verwunderlicher weise) *Mary* angeredet wird, so ergibt sich: *housekeeper = matron*; doch wird letzterer ausdruck nur in anstalten (schulen, waisenhäusern), nicht in privathäusern gebraucht. Man kann also sagen: *matron* ist eine spezies des genus *housekeeper*. Wenn trotzdem s. 54 zwischen *my room* und *housekeeper's room* unterschieden wird, so hat man vermutlich unter *my room* das privatzimmer der *matron*, unter *housekeeper's room* ein für haushaltungszwecke (auch mahlzeiten, etwa der dienerschaft) bestimmtes zimmer zu verstehen. Zu *sweet* (s. 69) fehlt die hier passende bedeutung *wohlriechend*; *lout* fehlt ganz. *Habeas corpus* (s. 113) bedeutet nicht: *habe deinen körper*; ein *Writ of habeas corpus* ist an den gefängniswärter gerichtet, siehe Hume und Green; übrigens ist die anmerkung richtig. *Crowning mercy* (s. 2, 17; 98): so nannte Cromwell seinen sieg bei Worcester; nach seinem vorgang braucht vielleicht Hughes den ausdruck. (Vgl. Psalm 103, 4: *who crowneth thee with . . . tender mercies.*) Auffallend ist *cricket and football and games* (s. 76), da doch auch *cricket* und *football games* sind; man hat wohl zu verstehen: und *andere* spiele, z. b. *fives*. *The reigning Waverley beauty of the day* wird aus der anmerkung s. 102 nicht klar. Vielleicht die schauspielerin, welche die Amy Robsart in einem gleichnamigen theaterstück (vermutlich gab es ein solches; vielleicht auch ein *Waverley Theatre*?) darstellte. *Figure* (s. 87) = *vorstellung* ist selten; sollte es nicht ziffer, zahl, nummer bedeuten? das quantum, das ich von hier mitnehmen will? In *overwhelm* ist das *w* irrtümlich als stumm bezeichnet.

Die schöne ausstattung und der fehlerfreie druck verdienen anerkennung.

6. Der 1903 verstorbene dr. F. W. Farrar, zuletzt dekan in Canterbury, früher schulmann, hat in dieser erzählung ein treffliches gegenstück zu *Tom Brown* geliefert. Doch scheint mit der geschilderten schule nicht eine bestimmte, wirkliche anstalt gemeint zu sein; der herausgeber sagt hierüber nichts. Auch wird neben den spielen und leibesübungen dem studium mehr wert beigelegt als in *Tom Brown*. Sodann ist abweichend, daß an den lehrern kritik geübt wird. Der junge „held", Walter Evson, wird zuerst durch unvernünftige behandlung

und ungerechte strafen nahezu verdorben, findet sich dann aber zurecht. *Bullies* und taugenichtse gibt es auch hier, dabei aber ist das entstehen und der wert der schulfreundschaften trefflich zur anschauung gebracht. Unwahrscheinlich ist, daß Mr. Paton, der unbeliebte lehrer, ein wertvolles wissenschaftliches manuskript im pult des schulzimmers verwahrt, da er doch die geringe widerstandskraft solcher schlösser und die verwegenheit der rangen kennen muß. Auch paßt der spätere edelmut des schwer geschädigten nicht recht zu seinem früheren herzlosen verhalten. Eine lebensgefährliche bergbesteigung läßt Walters mut und besonnenheit sich glänzend bewähren; schließlich wird er sogar primus in seiner klasse.

Die anmerkungen betreffen zum teil sachliches, zum größten teil bieten sie übersetzungshilfen. Die zitate sind zum teil nachgewiesen; warum nicht auch die s. 11 parodirte stelle aus Pope (*Essay on Man* IV, s. 216) und das sprichwörtliche *the observed of all observers* (s. 117) aus *Hamlet* und die verse auf s. 95? *To retain the sin* (s. 65) stammt aus Joh. 20, 23; *to bind* vielleicht aus Matth. 16, 19, wo freilich *upon him* fehlt. *Pretty cool* (s. 25) „hübsch kaltblütig"; besser etwa: „ziemlich unverfroren", obwohl letzteres wort nicht von frieren herkommt; *hand* etwa „kunde". *Seniority of standing* (s. 124, 12): *würde der stellung*, besser: „altersvorrang, anciennetät". In *plumber* ist das *b* stumm, folglich auch in dem eigennamen *Plumber* (s. 6). In *novel* ist der vokal unrichtig bezeichnet (s 15 der anmerkungen); es muß *o* statt *a* stehen. *The key caught in the lock* (anmerkungen s. 19): „drehte sich im schloß", vielmehr: drehte sich *nicht* (*to become entangled, Stand. Dict.*). In *paralyzed* (s. 106) ist der erste vokal *nicht* lang. S. 111 findet herausgeber den dialekt von Devonshire; nach der anmerkung zu s. 89 soll der berg Appenfell im nördlichen England liegen; dies paßt nicht zusammen.

Übrigens kömmt *Winifred* auch als weiblicher name vor: *Winifred Bertram, and the World she lived in, by the Author of the Schönberg-Cotta Family*. London, Nelson & Sons. 1866.

7. Dies büchlein enthält *A Seaside Story* von E. M. Warren (naturgeschichtliche belehrungen in unterhaltender form), ferner sprichwörter, kinderreime und andere gedichte. Es ist eine lektüre für anfänger; die meisten vokabeln sind in fußnoten übersetzt, was doch wohl gar zu bequem ist. Krank werden heißt nicht *to take ill* (s. 49), sondern *to be taken ill*; *took ill* vulgär für *taken ill*. Statt *Pride goes before the fall* ist üblicher *pride will have a fall*; statt *Tell me the company* usw.: *A man is known by the company he keeps*. *Coming and going* nach *keep* (s. 42) ist nicht gerundium, sondern partizip; ebenso in *do not keep me waiting*; *keep* ist im ersten satz intransitiv, im zweiten transitiv, daher paßt letzteres nicht zur erläuterung des ersteren. Druckfehler auf s. 16, 25, 26, 29, 30 (anmerkung 3), 41, 59; *Chamber's* statt *Chambers's* (s. 55) sieht eher wie ein schreibfehler aus.

*Kassel.* M. Krummacher.

# VERMISCHTES.

## LES PLOSIVES FRANÇAISES.

*Lettre ouverte à H. Klinghardt.*

Mon cher collègue et ami,

Vous avez parfaitement raison, quant à mon appréciation de votre prononciation française. Je n'ai rien remarqué d'anormal dans vos *p t k*; et ceci peut vous satisfaire pleinement, quand même, à vrai dire, je n'étais pas occupé à ce moment à guetter des divergences infinitésimales. Et si ça peut vous être agréable, je suis heureux de dire publiquement que votre prononciation du français m'a paru excellente. Du reste, voici textuellement ce que j'ai plusieurs fois dit à mes étudiants: «Les *p t k* de mes amis allemands ne sont pas des *p t k* français, mais à l'oreille ils y ressemblent à s'y tromper.»

Mais il reste, et je maintiens, que la formation indiquée par vous n'est pas la formation française. Autrement, vos expériences — celle de l'allumette et celle du *p* répété — me réussiraient, ou réussiraient à d'autres Français, comme à vous. Or ce n'est pas le cas.

Il est constant qu'une allumette s'éteint quand un Français la tient devant sa bouche en prononçant *pa*. Il est vrai qu'il faut la tenir un peu plus près que si on prononce ce que je crois être un *pa* allemand; et de même, en disant *pa* devant ma main, je sens le souffle plus fort si j'essaye de prononcer à l'allemande que si je prononce à la française. Mais enfin, l'allumette s'éteint. Comme elle ne s'éteint pas chez vous, il faut bien qu'il y ait une différence.

En ce qui concerne l'autre expérience, ne me faites pas dire ce que je ne dis pas, à savoir, qu'en prononçant une série de *p* allemands, je n'éprouve pas le besoin d'inspirer; je l'éprouve, au contraire, et très vite. Ce que j'ai dit, c'est qu'en prononçant des *p* français, j'éprouve le même besoin (un peu plus tard, à la vérité, mais ceci est secondaire, d'autant plus que je ne suis pas sûr de bien prononcer les *p* allemands); de même pour tous les Français que j'ai examinés. Comme vous éprouvez le besoin contraire, il est clair que vos *p* et les nôtres ne sont pas identiques. C'est tout ce que j'ai voulu affirmer.

Voici maintenant quelques observations supplémentaires.

1° Si au lieu de *pa* je prononce *ba*, une allumette, rapprochée à presque me brûler le nez, ne s'éteint pas, la flamme n'est même notablement inclinée.

2° Au contraire, j'ai prié Viëtor (avec lequel j'étais récemment dimbourg) de répéter l'expérience avec un *ba* moyen-allemand *mlose lenis*); l'allumette s'éteignait, à condition de la tenir assez de la bouche.

3° D'autre part, si je prononce une série de *b* français, j'éprouve esoin d'inspirer, comme pour une série de *p*.

4° Si je dis *pa ta ka* en me mettant les doigts sur le larynx, je presque toujours celui-ci s'élever — mais l'élévation est sensible- t la même, que je prononce à la française ou à l'allemande. Elle que régulièrement si je prononce *ba da ga*, ou si j'essaye de ioncer les *p'a t'a k'a* caucasiques.

Que conclure de tout ça? Je ne sais vraiment pas, et n'ai pas théorie à proposer. A vrai dire, je doute beaucoup que la forte losion des plosives françaises s'obtienne exclusivement en com- nant l'air déjà accumulé dans la bouche. Mais il est fort possible l y ait fermeture de la glotte à un moment donné en articulant *p t k*. n'en sais rien, je reste à ce sujet dans l'expectative — comme ersen.

Direz-vous que c'est à désespérer de la phonétique, si elle n'a encore pu élucider un problème aussi simple? Je ne crois pas: s toutes les sciences, il y a des questions qui restent en suspens dant de longues années. En tout cas, je n'y peux rien. La vérité nt tout.

Votre bien dévoué PAUL PASSY.

---

## ANTWORT.

Mein hochgeschätzter freund,

Aufrichtigen dank für die eingehende beachtung, die Sie meinen ührungen über deutsche und französische tenues geschenkt haben noch schenken. Ich empfinde das als eine nicht geringe ehrung, ich hoffe, kein leser d. z. ist auf den gedanken gekommen, daß weil ich seinerzeit meine *Artikulations- und hörübungen* ge- eben habe, nun lust hätte, mich mit Ihnen auf gleiche stufe zu en. Aber, nicht wahr, jeder liebt sein gärtchen, sei es noch so , und glaubt auch auf engstem gebiete gelegentlich nützliche achtungen machen zu können. Mithin verübeln Sie mir es wohl , wenn ich immer noch nicht völlig überzeugt bin.

Zunächst spreche ich meine lebhafte befriedigung darüber aus, Sie mit der ganzen wucht Ihrer autorität meine und anderer cher freunde *p t k* ausdrücklich als, akustisch genommen, den

französischen täuschend ähnlich anerkannt haben. Mehr brauchen wir schulmänner nicht. Und wenn, von anderen wertvollen zustimmungen abgesehen, einer der besten unter uns mir schreibt: „Ihre anweisung zur bildung französischer *p t k* im munde der schüler bewähren sich vortrefflich im unterricht", so darf ich mir ja wohl schmeicheln, mit meinen ausführungen in der hamburger sektion und in dem artikel s. 85—88 d. bl. etwas auf die dauer nützliches geleistet zu haben.

Sie werden es aber begreiflich finden, daß ich fortgesetzt auch für die theoretische seite der frage interesse hege.

Lassen Sie mich nun zunächst eine allgemeine bemerkung voranstellen. Französische *p t k* machen meines erachtens — ich betone letzteres — schlechterdings den eindruck der explosion eines geschlossenen raumes; ich meine, man *hört* direkt, daß derselbe hinten bzw. unten (im kehlkopf) geschlossen ist; es ist eine art „platzen". Deutsche *p t k* wecken akustisch vielmehr die vorstellung des ausströmens („hauchens", „blasens") von luft aus einer von rückwärts her angeschlossenen und nur vorübergehend (durch lippen- oder zungenschluß) gesperrten röhre. Ich finde, es ist nur praktisch, sich von dieser spezifischen verschiedenheit des gehörseindrucks leiten zu lassen, wenn wir uns an die untersuchung der artikulatorischen bildungsweise beider lautgruppen machen.

Jetzt zum streichhölzchenexperiment. Sie sagen: es steht fest daß bei der aussprache von *pa* das streichholz vor dem munde eines jeden franzosen erlischt (*quand un Français . . .*). Ja, aber war es denn nicht gerade ein franzose, der in Wien zum erstenmal zeigte: vor dem munde des franzosen erlischt das streichholz bei aussprache von *pa nicht*? Natürlich kann man sagen: prof. Maurer-Lausanne und der durch stillschweigen zustimmende prof. Bouvier-Genf sind keine echten franzosen, sie stehen unter deutschem spracheinfluß. Meinetwegen, aber wenigstens wird man uns andere entschuldigen, wenn wir ohne weiteres auf dieses französische experiment „reingefallen" sind. Indes, war es wirklich ein „reinfall"? Dessen bin ich nicht so ganz sicher. Prof. Maurer, Walter und ich haben das experiment doch ganz zweifellos nur so verstanden wissen wollen, daß bei abwechselnder bildung von deutschem und französischem *pa* genau dieselbe entfernung der flamme vom munde innegehalten wird. Und hätte jemand gefragt: wie aber, wenn jemand bei französischem *pa* das streichholz noch näher an den mund heranbringt, als wir das bei dem vergleichenden versuch von prof. Maurer in Wien sahen? was geschieht da? — so hätte ich für meine person vermutlich ganz einfach geantwortet: ja, dann wird es wohl auch auslöschen. Aber der fall hätte mich nicht interessirt, denn *gleicher* abstand der flamme bei *beiden pa* ist mir immer als selbstverständliche voraussetzung für unser streichhölzchenexperiment erschienen, und zum studium des einflusses verschiedener entfernungen auf die beiden verschiedenen *pa* hatte ich keine v[illegible]

anlassung. Wenn nun aber Sie, hochgeschätzter freund, sagen: um ein streichholz mittels französischen *pa*'s auszulöschen, muß ich dasselbe etwas näher an den mund bringen, als dies bei deutschem *pa* nötig ist — sagen Sie da nicht zugleich: bei gleichem abstande des streichholzes vom munde verlöscht dasselbe bei mir, wenn ich deutsches *pa* spreche, aber nicht, wenn ich französisches *pa* spreche? Und läuft das nicht vielmehr auf eine bestätigung des Maurerschen experiments hinaus anstatt auf eine widerlegung?

Ich muß aber noch auf etwas anderes aufmerksam machen. Bei versuchen mit „wetterschießen" (zerstreuung mit hagel drohender wolken durch aufwärts gerichtete pulverschüsse aus kanonen) hat man festgestellt, daß die stärksten von der pulverexplosion angeregten luftwellen nicht in der linie liegen, die eine verlängerung der achse des kanonenrohrs darstellt, sondern in einem kreise, der diese verlängerungslinie in einem gewissen abstande umgibt; im zentrum des kreises, also geradlinig vor der rohrmündung, herrscht relative ruhe.[1] Wie, wenn Sie nun, als Sie die versuche anstellten, die flamme bei den französischen platzlauten nicht nur etwas näher an den mund, sondern auch etwas höher, tiefer oder seitlich, d. h. in die ringförmige region der stärksten „platzwellen" gehalten hätten? Dann wäre Ihr versuch wohl eine bestätigung jener beobachtung der wetterschießer gewesen, keineswegs aber ein einwand gegen das Maurersche experiment, denn dieses hat zur voraussetzung nicht nur gleiche entfernung der flamme vom mund, sondern auch gleiche lage derselben genau in der „schußlinie" möchte ich sagen, der lippenexplosion.

Ich wende mich jetzt zu meinem serienexperiment. Sie sagen, daß Sie nach einer serie französischer *p t k* dasselbe bedürfnis des einatmens empfinden (wegen meiner mißauffassung s. 312, z. 2 und 1 v. u. bitte freundlichst mich zu entschuldigen), wie nach einer serie deutscher *p t k*. Indem ich daraufhin die sache von neuem wieder durchprüfte, entdeckte ich zufällig, daß es unter einer bestimmten voraussetzung mir ungefähr ebenso geht wie Ihnen. Wenn ich nämlich eine serie französischer *p t k* mit *durchschnittsfüllung* der lungen beginne, dann ist mir, am ende der serie angekommen, kräftiges einatmen mindestens ebenso erquicklich, wie zunächst vollständige entleerung der lunge und danach erst neuer inspirationshub. Mein experiment mit den beiden serien hat aber zur voraussetzung, daß man eine jede derselben mit einer *bis an die grenze des möglichen* voll luft *gefüllten* lunge beginnt. Erst wenn Sie mir sagen, daß auch für Sie solche extreme lungenaufblähung der ausgangspunkt für beide serienbildungen gewesen ist, erst dann werde ich anfangen, ernstliche zweifel zu hegen, ob meine erklärung der mechanik französischer

[1] Das hat man natürlich ausprobirt mittelst horizontaler schußrichtung gegen ein festes ziel.

*p t k*-artikulation für Paris bzw. Frankreich wirklich zutreffend ist oder nicht (auf Lausanne-Genf, wo — im gegensatz zu Paris — das streichholz durch die aussprache der silbe *pa nicht* gelöscht wird, beziehen sich, wenn ich recht verstehe, Ihre einwände wohl nicht).

Und nun mein zweites experiment (das dritte der hier erörterten, aber das erste derselben, das streichholzexperiment, ist ja eigentum von prof. Maurer), welches Sie oben unter 4 anführen und welches sich wohl als das „tastexperiment am kehlkopfe" bezeichnen ließe. Hier möchte ich mir fast erlauben, Ihnen Ihr obiges wort *ne me faites pas dire ce que je ne dis pas* zurückzugeben — ein wenig bosheit wohnt auch in der harmlosesten brust! Nämlich oben s. 87 sage ich: „Man lege den finger außen auf den oberen rand des kehlkopfs und bilde abwechselnd erst ein dutzend oder mehr deutsche gehauchte *p*, dann ebensoviele französische hauchlose *p*." Sie aber machen das nämliche experiment mit den silben *pa ta ka*, und wenn sie danach berichten, daß dasselbe ein anderes ergebnis geliefert hat, als mein *p* (*t k*)-experiment, so gewinnt der leser — und wohl auch Sie selbst — den eindruck, daß es *mein* experiment gewesen sei, das scheiterte, während es doch Ihr *pa ta ka*-experiment war. Und dieses *mußte* scheitern! Nämlich: jedes deutsche wie jedes französische *a* bewirkt ein leichtes emporrucken des kehlkopfs — warum geht uns hier nichts an. Wenn Sie also die drei deutschen silben *pa ta ka* sprachen, so mußte dreimal der kehlkopf nach oben rucken. Nur wurde diese bewegung nicht veranlaßt durch die artikulation der konsonanten *p t k* — wie Sie meinten —, sondern durch die des dreimal wiederholten vokales *a*. Nun aber, bitte, prüfen Sie einmal mein *p t k*-experiment. Theoretisch werden Sie ohne weiteres erkennen, daß ein deutsches *p* nichts ist, als eine augenblickliche sperrung des atemstroms durch artikulation der lippen. Etwas anderes artikulirt nicht, auch nicht der kehlkopf — welche mitarbeit des kehlkopfs zur bildung eines deutschen *p* könnte man sich denken? — also, das ist der theoretische schluß, wird er sich auch während einer serie von *p* nicht rühren. Und nun, bitte, führen Sie einmal *mein* tastexperiment mit etlichen deutschen *p* aus, die Sie unmittelbar aufeinander folgen lassen. Abgesehen von dem kaum bemerklichen, winzigen choc, den die ganze umgebung des mundrachenraums bei der luftverdichtung während des jedesmaligen mundschlusses erfährt, werden Sie den kehlkopf jetzt während der ganzen *p*-reihe völlig ruhig liegend finden.[1] Dagegen werden Sie — das ist noch immer meine annahme —, wenn Sie das tastexperiment nunmehr mit einer reihe französischer *p* ausführen, bei einem jeden derselben den kehlkopf nach oben rucken fühlen, nicht genau *so* wie bei Ihrer

[1] Ich bitte deutsche leser, beim lesen dieser zeilen die sache auch ihrerseits gleich nachzuprüfen. Im falle abweichenden ergebnisses wäre ich für freundliche mitteilung sehr dankbar.

*pa*-reihe, aber *ähnlich stark*. Es wird Ihnen um so rascher und sicherer gelingen, diese artikulation des kehlkopfs zu fühlen, wenn Sie zunächst die muskelarbeit der *p*-artikulation mit äußerster energie ausführen; später fühlen Sie dieselbe auch ganz leicht bei normaler artikulationsenergie.

Bevor ich aber nunmehr mich zu Ihren „ergänzungsbemerkungen" äußere, will ich meine auffassung von der vermutlichen artikulation französischer *p* (und *t k*) durch eine vergleichung mit einer verwandten, aber nicht phonetischen artikulation zu veranschaulichen suchen. Ich meine die bekannte spielerei müßiger raucher, sogenannte „ringe" zu blasen. Diese entstehen so, daß durch wiederholtes emporrucken des geschlossenen kehlkopfes ebensoviel kleine luftsäulen nach oben und außen geschleudert werden, die den rauch des mundraums zunächst beiseite drängen, ihn dann aber abschnittsweise nach außen nachziehen. Nun, dasselbe emporrucken des kehlkopfes, das hier seitlich im offenen munde die verdichtung der rauchmasse zu ringen herbeiführt, verdichtet auch bei einer *p*-artikulation französischer art die gesamte luft im geschlossenen mundraume so, daß bei der plötzlichen trennung der lippen eine explosionserscheinung („platzen") sich geltend macht.

Was nun Ihre zusatzbemerkung 1 betrifft, so ist es gewiß sehr gut, daß die sache einmal zur sprache kommt, aber wunder nehmen kann sie doch wohl kaum? Während eines stimmhaften *b* (z. b. in *ba*) reicht der druck der lungenluft nur bis an die stimmlippen, die den kehlkopf bis auf den winzigen spalt der stimmritze vollständig schließen. Über den stimmlippen liegt im geschlossenen mundraume luft von normaler dichtigkeit, und wenn ich durch senken des unterkiefers die unterlippe von der oberlippe ablöse, so wird eben nur die vorübergehend aufgehobene verbindung zwischen der mundluft und der außenluft wiederhergestellt — aber von einem vorgange explosiven charakters kann nicht die rede sein. Es ist nichts anderes, als wenn ich eine hausflur durch zurückschieben einer schiebetür mit der allgemeinen atmosphäre in verbindung setzte. An solcher tür entsteht beim öffnen kein wind und ebensowenig nennenswerte luftbewegung bei der *b*-öffnung in *ba* (stimmhaftes *b*!). Warum sollte da eine flamme vor dem munde bei aussprache von *ba* in bewegung geraten oder gar zum verlöschen gebracht werden? Erst wenn Sie das *b* abnorm lange anhalten, kann durch die stimmritze allmählich soviel luft in den mundraum getrieben werden, daß die luft in demselben einigermaßen verdichtet wird und bei öffnung des lippenschlusses explosionserscheinungen vor demselben bemerklich werden. Natürlich bleibt auch der kehlkopf während eines stimmhaften *b* ruhig hängen. Daran nämlich, daß bei stimmhaftem *b* die luft des mundraumes durch emporrucken des kehlkopfs — unter fortwährendem schwingen der *chordae vocales* — verdichtet und so explosion herbeigeführt werden könnte, ist aus naheliegenden gründen nicht zu denken. Mithin: es

liegt in der natur der sache, daß man mit stimmhaftem *b* keine flamme auslöschen kann.

Zusatzbemerkung 2. Mitteldeutsche *b* sind mir durch abkunft eigen gerade so wie Viëtor. So kann ich aus voller sachkunde für mitteldeutsche *b* bestätigen, was Zünd-Burguet von allen germanischen *b d g* und Nyrop speziell von den dänischen *b d g* sagt, sowie Viëtor Ihnen in Edinburg vorgeführt hat, nämlich daß sie dem wesen nach eins sind mit den französischen *p t k*, nur mit weniger energie gebildet als letztere. Also auch weniger energische „platz"-explosion, also auch notwendigkeit, die auszulöschende flamme wesentlich näher an den mund zu bringen. Auf diese weise ergibt sich folgende abstufung: deutsches gehauchtes *p* löscht ein streichholz auf eine relativ große entfernung aus; um denselben effekt zu erreichen, muß man bei französischem geplatzten *p* das streichholz *un peu plus près* (s. oben s. 438) halten, bei mitteldeutschem *b* (Viëtors und mein fall) aber *assez près de la bouche* (zusatzbemerkung 2); endlich bei öffnung von französischem *b* wird die flamme *pas même notablement inclinée* (zusatzbemerkung 1), wenn man sie auch noch so nahe an den mund hält.

Zusatzbemerkung 3. Da während der dauer eines jeden stimmhaften *b* ununterbrochen ein wenig luft zur stimmritze austritt und so der lunge verloren geht und sich diese verluste bei einer längeren *b*-reihe doch ziemlich summiren müssen, so ist das bedürfnis nach *ein*atmung am ende einer längeren *b*-serie doch recht natürlich; während ein solches am schluß einer französischen *p*-reihe mir nur durch die annahme verständlich wurde, daß Sie bei beginn derselben nur mit normaler atemfüllung der lunge begonnen hatten, nicht mit extremster, wie ich.

Zusatzbemerkung 4. Den auf französische *pa ta ka* bezüglichen teil dieser bemerkung habe ich schon oben s. 442 besprochen, und den auf französische *ba da ga* bezüglichen habe ich unter zusatzbemerkung 1 kurz erledigt. Aus raumrücksichten begnüge ich mich, hier nur einen gesichtspunkt zu diesem letzteren falle nachzutragen: emporrucken des kehlkopfs würde die luft im mundraume in dem grade verdichten, daß ein schwingen der zugleich mit den stimmlippen gegen diese verdichtete luft angepreßten stimmbänder mindestens stark erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht werden würde.

Ich bin am schluß und habe nur noch das fazit zu ziehen:

Ihr ergebnis mit prof. Maurers streichholzexperiment bin ich geneigt, weit eher als für wie als gegen meine auffassung der französischen *p t k* sprechend zu interpretiren;

dasjenige mit meinem serienexperiment hängt noch in der schwebe, bis Sie mitteilen, ob Sie mittlere oder größtmögliche lungenfüllung (-aufblasung) zum ausgangspunkt genommen haben;

Ihr ergebnis mit meinem zweiten experiment — dem tastexperiment am kehlkopf — steht ebenfalls noch dahin, da ich Sie bitten muß,

iese prüfung freundlichst an einer serie isolirter *p*, statt an einer rie von *pa*-silben vorzunehmen;

die in Ihren zusatzbemerkungen angeführten tatsachen sind alle ußerst treffend beobachtet, enthalten aber nichts überraschendes für ich oder etwas, das im widerspruch mit meiner auffassung von der anzösischen tenuisbildung stände.

An der berechtigung meiner ungeduld gegenüber den leitenden honetikern, die uns in einem so wichtigen punkte während dreißig ahren nicht gefördert haben, erlaube ich mir festzuhalten. Wir nennen as „wahrung berechtigter interessen" und — entschuldigen solche.

Ebenso möchte ich festhalten an meinem appell an die phonetische ektion des nächsten neuphilologentages: zu einer mündlichen erörterung der vorliegenden frage unter assistenz großer und kleiner fachmänner hätten wir nicht den zehnten teil von der zeit gebraucht, die uns die gedruckte erörterung derselben gekostet hat. Ich benutze zugleich diese gelegenheit, um sowohl Sie wie die leser dieser zeitschrift wegen der länge meiner antwort auf Ihren offenen brief um entschuldigung zu bitten. Aber Sie hatten sich begnügt, kurz tatsachen anzugeben, während mir die aufgabe zufiel, die artikulatorischen zusammenhänge derselben nachzuweisen — diese aufgabe *zwang* zu größerer ausführlichkeit.

Übrigens ist es gewiß auch in Ihrem sinne, wenn ich den apparatphonetikern — „experimentalphonetiker" ist doch wahrlich gegenüber unseren eigenen zahlreichen experimenten ein ungeeigneter ausdruck für eine bezüglich ihrer mittel von der unserigen so stark abweichenden richtung — ich sage, es ist auch gewiß in Ihrem sinne, wenn ich die herren apparatphonetiker anrege, noch einmal die vorliegende streitfrage ihrerseits aufzunehmen,[1] um die, wenn nicht durchgehende, so doch gelegentliche überlegenheit ihrer forschungsweise zu zeigen. Vielleicht können sie im handumdrehen mit ihren apparaten beweisen, sei es, daß ich mit meiner darstellung, sei es, daß Sie mit Ihren zweifeln derselben gegenüber recht haben.

Und nun, hochgeschätzter freund, schließe ich mit einem „nichts für ungut!" — nicht wahr?

In altbewährter gesinnung Ihr aufrichtig ergebener

H. KLINGHARDT.

## EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU.

Herr privatdozent dr. Gutzmann hielt in der XIII. versammlung süddeutscher laryngologen (Heidelberg, 4. juni 1906) einen vortrag *Über die tonlage der sprechstimme.* (Vgl. *N. Spr.* 5/6, 1906, Exp.-phon. rundschau.) Nachstehend geben wir einen auszug aus diesem interessanten vortrag.

[1] Das hat zuletzt wohl Zünd-Burguet (*Archives intern. de laryngol.*, aris 1903, nr. 1, s. 82) getan. *D. red.*

Nachdem der vortragende die bis jetzt über den gegenstand publizirten arbeiten besprochen und sie zum teile einer kritik unterzogen hat, geht er auf seine eigenen untersuchungen an normalen und pathologisch sprechenden ein. Letztere beziehen sich auf die störung der berufsstimmen bei predigern, lehrern, rechtsanwälten, die in den weitaus meisten fällen eine beträchtliche erhöhung der durchschnittlichen tonlage zeigte, auf über 400 bei stotterern festgestellten durchschnittlichen tonlagen, die größtenteils eine erhöhung zeigten, auf die bei angeborenen gaumenspalten in einem teile der fälle festzustellende vertiefung der natürlichen tonlage und endlich auf einige befunde bei der sprechstimme taubstummer. Die untersuchung nahm der vortragende in den weitaus meisten fällen nicht mit dem harmonium, sondern mit stimmgabeln vor, und zwar zunächst so, daß der zu untersuchende den zweck der untersuchung nicht zu erkennen vermochte oder auch von ihr überhaupt nichts wußte. Auch der kehltonschreiber von Krüger wurde benutzt. Sodann wurde der tonumfang bestimmt und danach die durchschnittliche sprechlage beurteilt. Als schlußfolgerungen der gesamten ergebnisse führt der vortragende folgende sätze an:

1. Die untersuchung auf die durchschnittliche tonlage der sprechstimme muß möglichst ohne wissen des zu untersuchenden vorgenommen und nach genügender feststellung an sie die prüfung des tonumfanges angeschlossen werden.
2. Die durchschnittliche tonlage ist bei normal sprechenden männern, frauen und kindern an der unteren grenze des tonumfanges zu suchen und liegt bei männern zwischen *A* und *c*, bei frauen und kindern zwischen *a* und $e^1$.
3. Die sprechtonlage entspricht keiner bestimmten tonart.
4. Die ruhige sprechstimme geht im großen und ganzen in kadenzen in der kleinen terz von statten und zwar nach den von Helmholtz bereits angegebenen regeln, wenn wir den musikalischen wert des ganzen satzes in betracht ziehen. Innerhalb der einzelnen silben jedoch schwanken die tonhöhen flüssig aneinander.
5. In pathologischen fällen handelt es sich gewöhnlich um eine erhöhung der tonlage, nur selten um eine vertiefung, die gewöhnlich mit einer auffälligen rauhigkeit des klanges verbunden ist.
6. Die kadenzen sind bei pathologischen fällen erheblich größer, nicht selten so groß wie beim rufen.

*Über einige neuere versuche mit sprechmaschinen* handelt Viktor A. Reko im 31. jahresbericht der k. k. Franz Joseph-realschule im XX. bezirk in Wien (1906). Wir kommen auf diesen aufsatz, der die *Phonographische zeitschrift* (vgl. 7. jahrg., nr. 39) zur stellung einer preisaufgabe veranlaßt hat, später zurück.

*Frankfurt a. M.* GIULIO PANCONCELLI-CALZIA.

## RICHARD JOHN LLOYD †.

Persönliche mitteilungen zu bringen ist nicht unsere gewohnheit. er trauerkunde von dem jähen hinscheiden dr. Lloyds aber darf ige zeitschrift nicht im schweigen verharren, der er bis in die ı tage so viele seiner wertvollen beiträge zur fachlitteratur an- ıt hat.

R. J. Lloyd ist 1846 in Liverpool geboren. Schon als schüler ıete er sich in ungewöhnlicher weise aus. Er wurde für eine im indischen zivildienst in aussicht genommen, trat jedoch in eschäft seines vaters ein und blieb zeitlebens der eingeschlagenen hn treu. In mußestunden widmete er sich den sprachlichen und ondere phonetischen studien, in denen er als forscher weit über renzen seines vaterlandes hinausgehenden ruhm erlangt hat. erwarb er an der universität London den grad eines B. A., 1886 ines M. A. (in klassischen und neueren sprachen), 1890 ebenda eltene würde eines D. Lit. Beiläufig sei bemerkt, daß auch s kinder, ein sohn und drei töchter, der universität London als irte angehören. Ferner war Lloyd F. R. S. E. (Fellow of the Royal y of Edinburgh) und vorsitzender der Liverpool Philomathic y, der Liverpool Literary and Philosophical Society und des ool Institute (der schule, der er seinen jugendunterricht ver- e).

Lloyds beschäftigung mit der phonetik datirt vom ende der ger jahre. In eine frühere zeit fällt ein vortrag über *Pessimism* dential Address to the Liverpool Institute Old Boys' Debating y) 1878. Ähnlichen charakters war die vorlesung über *Fraternity* pool Philomathic Society) 1888. Eine erste der universität ın 1887 eingereichte these bezog sich auf *The Landowner and ate.* Im nächsten jahr behandelte er zu gleichem zweck das *Phonetic Attraction* — eine arbeit, die als wendepunkt in seiner rischen tätigkeit zu betrachten ist —, und 1890 folgte die doktor- t, eine studie über *Vowel Sound.* An sie schloß sich wieder eine von aufsätzen, *Nature and Causation of Speech Sounds*, in den n III bis V (1890/92) der *Phonetischen Studien*, also der zeitschrift, lcher die *N. Spr.* die fortsetzung bilden, und im V. bande (1898) *Spr.* selbst, der auch Lloyds vortrag *Huit Voyelles, françaises et es* (Alliance littéraire française de Liverpool) enthält. Mittler- waren (1896) berichte über die *Genesis of Vowels* und über die *retation of the Phonograms of Vowels* vor der British Association t, und 1899 erschien Lloyds darstellung der nordenglischen aus- ıe, *Northern English* (*phonetics, grammar, texts*) als I. band der ir herausgegebenen sammlung *Skizzen lebender sprachen.* Band VII *Spr.* brachte die abhandlung *The Acoustic Analysis of the Spirate ive Consonants*, und seine letzte größere arbeit auf phonetischem

gebiet, die artikelserie *Glides between Consonants in English*, *N. Spr.* band XII bis XIV, ist, wie die leser wissen, erst vor kurzem hier zum abschluß gelangt. Litterarische studien über J. R. Lowell (1893), W. Watson (1897) und A. H. Clough (das jahr kann ich gegenwärtig nicht anführen) hat Lloyd durch vorträge und dann auch im druck bekannt gegeben, auch neuerdings eine schrift über die künstliche universalsprache Esperanto veröffentlicht. Hiermit ist die aufzählung seiner leistungen noch immer nicht erschöpft. Nicht vergessen werden jedoch darf die wertvolle mitarbeit, die er als einer der *sub-editors* dem *New English Dictionary* gewidmet hat.

Auch öffentliche ämter hat Lloyd bekleidet. 1887 war er vorübergehend stellvertretender professor der englischen litteratur am University College von Wales in Aberystwyth, in den letzten jahren *honorary reader* der phonetik an der universität seiner vaterstadt sowie lehrer der alten sprachen an einem college in Manchester. An der universität Cambridge und bei den ferienkursen in Marburg hat er vorlesungen abgehalten. Dem Liverpool School Board hat er mehrere jahre als mitglied angehört und sich in dieser stellung um die einrichtung besonderer klassen für schwache kinder verdient gemacht.

Lloyd hat seinen tod beim besuche des Esperanto-kongresses in Genf durch einen nicht ganz aufgeklärten unfall wahrscheinlich am 30. august d. j. in den fluten der Rhone gefunden. Begraben wurde er in Seyssel, dép. Ain. Sein grabstein wird die inschrift tragen: *He laboured for the advancement of knowledge.* Sie ist wohlverdient, sagt aber lange nicht genug. Wer Lloyd auch menschlich nähertreten durfte, gedenkt seiner als eines mannes, in dem verstandeskraft und herzenstiefe, arbeitsdrang und lebenslust, ernst und milde so glücklich vereint waren, wie es nur günstlingen des schicksals beschieden ist.

W. VIËTOR.

## EINE SCHULPETITION.

Die preußischen mitglieder des Deutschen hauptkomitees zur vorbereitung des zweiten internationalen schulhygiene-kongresses (London 1907) richten an das preußische kultusministerium die bitte um erwägung folgender verbesserungen:

1. Verlegung des gesamten verbindlichen unterrichts auf den vormittag bei einführung der „kurzstunde“ von 45 oder 40 minuten.

2. Ermäßigung der häuslichen arbeiten durch verzicht auf schriftliche hausaufgaben in den unter- und mittelklassen und durch deren einschränkung in den oberklassen.

3. Einführung eines spielnachmittags mit erlaß der häuslichen arbeiten für den folgenden tag.

Weitere zustimmungen nimmt professor Viëtor in Marburg entgegen, der auch abdrücke der begründeten eingabe zur verfügung stellt.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

)IE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

AND XIV. DEZEMBER 1906. Heft 8.

# DIE PRAKTISCHE AUSBILDUNG DER NEUPHILOLOGEN.[1]

Hochgeehrte versammlung! Als in unserem hessen-assauischen zweigverein vor vierzehn tagen die münchener versammlung einer vorbesprechung unterzogen wurde, fanden meine „thesen“ wenig gegenliebe. Ein paar tage später erörterten Kühn, Walter und ich das gleiche thema, und Walter wußte mir zu melden, Bremen habe sich *für* W. Viëtors, aber *gegen* meine thesen erklärt.

Ich habe das ziemlich gleichmütig hingenommen. Mir war fast zumute, als wären es gar nicht richtig *meine* thesen. Ich hatte mittlerweile soviel dazu gelernt, daß ich, so sehr mir die sache am herzen lag, die zurzeit in ziemlicher eile hingeworfenen sätze selbst mit stark kritischem auge besah und der äußeren erscheinung dieser meiner kinder gar nicht recht froh werden konnte. Wenn ich Ihnen nun heute eine „vermehrte und verbesserte auflage“ vorsetze, so verschließe ich mich der besorgnis nicht, daß man ein gutes recht habe, diesem vorgehen mit etwelchem mißtrauen zu begegnen, und ich muß das meinige tun, um so gut wie möglich zu erklären, wie dies eigentlich zu verstehen ist.

Ich habe nämlich inzwischen durch eine doppelte rundfrage ein nicht unerhebliches material zusammengebracht, das die schwierigkeiten der von mir aufgeworfenen fragen viel stärker hervortreten läßt, als ich vorher annahm. Einmal habe ich an fast alle professoren der romanischen und englischen philologie an den universitäten Deutschlands, Öster-

[1] Münchener vortrag. Vgl. hierzu die thesen s. 291 f. (heft 5).

reichs, der Schweiz, wie auch an gelehrte und schulmänner in Frankreich, England, den Niederlanden, Skandinavien, bei denen ich auf interesse für den gegenstand hoffte, fragebogen versandt. Und ein andermal habe ich die direktoren der preußischen seminare um auskunft gebeten. Die antworten darauf, die recht zahlreich waren, wenngleich auch mancher geschwiegen hat, von dem ich ein gewichtiges wort erwartete, haben mir gezeigt, daß die augenblickliche lage äußerst verwickelt ist, und daß infolge der bedeutenden unterschiede, die bestehen, auch die meinungen und wünsche ganz erheblich auseinandergehen. Deshalb scheint es mir nicht ratsam, meine ausführungen so auf einen punkt zuzuspitzen, wie in den ersten thesen. Ich habe diese daher durch andere ersetzt, die ausführlicher sind und mir besser geeignet erscheinen, zu einem greifbaren ergebnisse zu führen.

Zunächst halte ich für erforderlich, in aller kürze darzulegen, welche bestimmungen augenblicklich gelten. Sie wollen verzeihen, wenn ich, obwohl preuße (aber nur bedingungsweise, denn meine mutter war aus der bayerischen Pfalz, mein vater aus Nassau, und ich bin im Oldenburgischen geboren), mit Preußen anfange.

Preußen also verlangt sechs semester studium, ein examen, ein seminar-, ein probejahr. Bei den Reichslanden ist es ebenso, nur fehlt das seminarjahr. Das gleiche gilt für Sachsen.

Hessen und einige kleinere norddeutsche staaten stehen Preußen ganz gleich. Österreich verlangt sieben semester studium; Baden, Bayern, Württemberg acht. Baden und Österreich haben *eine* prüfung, Bayern eine nach mindestens sechs, eine zweite nach weiteren zwei semestern, Württemberg eine nach acht, eine zweite nach einem praktischen vorbereitungsjahr. Die Schweiz hat fachstudium zugleich mit den übungen des pädagogischen seminars an der universität. Unter umständen kann der „doktor" das staatsexamen für obere klassen ersetzen.

In Österreich, Bayern, Württemberg ist der nachweis des besuchs bestimmter kollegien erforderlich (in Österreich zum teil durch kolloquien oder prüfung, in Bayern und Württemberg durch zeugnisse). Und zwar werden neben den fach-

rlesungen hauptsächlich philosophische, pädagogische vor-ungen oder seminarübungen verlangt (in Bayern noch ge-hichte). Sonst bestehen solche forderungen nicht.

Österreich, Bayern und Württemberg sind also rigoroser. Preußen heißt es: „Der erlaß von studienplänen bleibt vor-halten.“ „Hoffentlich hat dies noch gute weile“ (sagt mit ünch Morsch, dem ich hier gefolgt bin, soweit nicht ivate kenntnis und mitteilungen reichten).

Geprüft wird außer in den eigentlichen studienfächern s kandidaten in Preußen, Sachsen, Baden, Hessen, den eichslanden usw. noch in den allgemeinen fächern, zu denen ligion, deutsche litteratur, philosophie, pädagogik zählen (bei aden und Hessen fehlt die religion). In Bayern und Württem-rg wird die allgemeine prüfung in philosophie und pädagogik i zweiten examen mit erledigt. Württemberg prüft im veiten examen noch *in arithmetik, planimetrie und elementarer ysik*. Österreich verlangt deutsche litteratur, philosophie id pädagogik; die prüfung hierin *kann* ein halb bis ein jahr ch dem staatsexamen gemacht werden.

Genaueres eingehen versage ich mir, soviel lehrreiches er noch zu erwähnen wäre. Das, worauf es zunächst an-mmt, tritt so schon klar hervor: Durchgehends wird neben r prüfung in den eigentlichen studienfächern noch eine solche allgemeinen fächern verlangt, und zwar zum teil gleich in m ersten examen, zum teil später. Gegen diesen modus chten sich meine beiden ersten thesen, die im übrigen nur rbereitender natur sind, ohne die aber meine weiteren aus-hrungen der festen unterlage entbehren müßten. Was ich ventuell als ersatz für möglich und ratsam halte, sagt ese 9.

*Zu* 1. Ich glaube nicht, daß ich nötig habe, die forderung ngehend zu begründen, daß für das studium acht semester ndestens festzusetzen seien, und daß diese zeit dem fach-tudium vorbehalten bleibe. *Unter* acht semestern wird wohl chon lange niemand mehr fertig, und es wäre sicherlich an-ebracht — schon im interesse der studirenden, die sparsame tern haben, und solche dürften in unserem fache nicht en selten sein —, wenn auch die bestimmungen der behörde

darüber keinen zweifel ließen, daß mit sechs semestern nicht auszukommen ist.

Dafür nun, daß diese acht semester durchaus dem fachstudium gewidmet sein sollten, kann ich, falls es als notwendig empfunden wird, eideshelfer beibringen, deren urteil schwerer ins gewicht fallen dürfte als das meinige. Zwar lehnen nicht alle universitätslehrer, die mir geantwortet haben, ab, daß sich der student auch mit psychologie, philosophie, pädagogik befasse. Im gegenteil, psychologie erklären sie wohl ausnahmslos für notwendig, wenn überhaupt sprachstudium mit dem richtigen verständnis betrieben werden soll. Und ich glaube, das ist evident. Auch sonstige philosophische studien, selbst pädagogische, mögen gelten, wenn ihnen der student spontanes interesse entgegenbringt, wenn er sie treibt, weil *ihn* sein *herz* dazu treibt. Allzu häufig wird dies nicht der fall sein; schon deshalb, weil — und hier werden die stimmen sehr laut — seine zeit und seine kraft mit seinen fachstudien voll besetzt sind. Hierzu schreibt mir einer unserer namhaftesten romanisten: „Die armen neusprachler werden bereits über alle möglichkeit überlastet, daß sie kaum noch atmen können." Und nach einem kleinen seitenhieb auf unverständige direktoren, die an ihren lehrern „mädchen für alles" haben wollen, fragt er, was wohl geschähe, wenn man auch noch mehr pädagogik verlangt würde, und ahnt, es gäbe dann „natürlich wie immer bei uns theoretische vorlesungen und prüfungen", was ja zum teil schon stimmt.

Münch urteilt: „Im allgemeinen hat bei den jungen leuten das fachwissenschaftliche interesse das erzieherische seit langem in solchem grade zurückgedrängt, daß eine ungünstige nachwirkung davon für die ganze amtszeit der meisten verbleibt.. Wünschenswert ist demgegenüber, daß sie schon während der studienzeit sich wenigstens bewußt werden, daß sie es dereins mit menschlich-persönlichem objekt und nicht bloß mit fachlichem wissensstoff zu tun haben, und weil auch das in erster hinsicht erforderliche sich nicht etwa leichthin aus freier hand erledigen läßt, sondern ein vielseitiges denken und verstehen erheischt. Doch mag während der universitätszeit vielmehr *anregung* genügen, ohne daß ... kenntnisse in irgend welcher

umfang anzustreben wären. Einen *breiten* umfang neben den breiten ansprüchen, die nun einmal die fachwissenschaftliche ausbildung bei uns stellt, kann jenes gebiet ohnehin nicht einnehmen."

*Zu* 2. Wenn nun auch die ansichten nicht völlig übereinstimmen, indem von manchen seiten ein studium pädagogischer disziplinen neben dem fachstudium als angängig bezeichnet wird, so besteht doch ziemlich allgemein die ansicht, daß ihm nur ein sehr bescheidener raum zu vergönnen sei. Eine stimme erklärt, das studium der pädagogik auf der universität führe nur zur „oberflächlichkeit und zersplitterung", während viele beobachtet haben, „daß die meisten studenten für diese fragen kein nennenswertes interesse haben", was ein jüngerer romanist bestätigt: „Meine studiengenossen betrieben und betrachteten das studium der pädagogik auf der universität als etwas nebensächliches und als einen luxus. Die pädagogische examensarbeit pflegte in wenigen tagen an der hand eines lehrbuchs zusammengestoppelt zu werden. Solange einer nicht selbst lehrt und erzieht, hat er für pädagogische fragen kaum interesse und wenig verständnis." Und wer es (das studium der pädagogik) nicht völlig verwirft — wesentlich im hinblick auf den zukünftigen beruf —, der will doch nichts von systematischem betrieb und noch weniger von einem examen darin wissen.

Ganz wird zwar auch dieses nicht verworfen; mehrfach wird ohne weitere kritik auf die gegenwärtige praxis hingewiesen. Andere lehnen die ganze prüfung mit entschiedenheit ab: „Da die kandidaten schon mit prüfungsfächern überhäuft sind und in der regel in der prüfung in der geschichte der pädagogik recht wenig wissen, würde ich gerne auf diese prüfung verzichten." — „Die prüfung in der pädagogik, zumal in der weise, wie sie häufig abgehalten wird, scheint mir geradezu — wenn ich mich eines starken ausdrucks bedienen darf — ein unfug zu sein." — „Muß einer denn durchaus aus allem geprüft sein, was er jemals gelernt hat?" — „27 jahre habe ich im staatsexamen pädagogik examinirt und mich, wie ich glaube, hinlänglich davon überzeugt, daß das *pädagogische studium* auf der *universität wertlos* ist."

Dem schließe ich mich an, und „wenn der mantel fällt muß auch der herzog mit“. Ich lasse der pädagogik die übrigen „allgemeinen fächer“ folgen und erkläre das hauptexamen für ein fachexamen *κατ' ἐξοχήν*. — Damit habe ich den festen boden für das gelegt, was die hauptsache meiner ausführungen sein soll. Ich habe dem zukünftigen neuphilologen eine ausreichende zeit für sein fachstudium gesichert, wobei ihm nach neigung und vermögen die pflege weiterer interessen nicht nur gegönnt sei, sondern durchaus erwünscht ist.

*Zu* 3. Ich verschone ihn aber mit aller examinirerei außer dem nachweise tüchtiger fachstudien und führe ihn — der einen last ledig — nun der vorbereitung zu seiner eigentlichen tätigkeit zu: dem lehren und erziehen. Er soll jetzt lernen, das, was er vorher gelernt hat, in der richtigen weise weiterzugeben. Ich lasse dahingestellt, ob dazu ein oder zwei jahre zeit empfehlenswerter sei. Wenn Preußen sich zu zwei jahren entschlossen hat, so sagt mir das zwar zu, ich halte aber nicht für völlig sicher, daß dabei ein rein pädagogisches interesse obgewaltet hat; ebenso wie zweifelhaft sein mag, ob die geringere ausbildungszeit anderwärts gerade darauf zurückzuführen ist, daß man überzeugt war, man erhalte auch so wirklich tüchtige lehrer. Eine bestimmte zeit sollte aber nicht nur *festgesetzt*, sondern auch *festgehalten* werden. Dem ist leider oft nicht so. Einer der seminardirektoren, die ich um auskunft gebeten hatte, meldet mir: „Dem hiesigen seminar hat in den letzten jahren immer nur ein kandidat dauernd angehört, nämlich derjenige, der zugleich eine hilfslehrerstelle verwaltete; die übrigen überwiesenen waren auswärts tätig, und zwar das ganze jahr hindurch oder den größten teil. Um so weniger kann von besonderen einrichtungen berichtet werden.“ Demgegenüber klagen auch einzelne über zu viele kandidaten, oder über zu einseitige besetzung. Am stärksten und häufigsten aber ist eben die klage über das verschicken der seminarkandidaten, sowie darüber, daß sie fast alle vollbeschäftigt seien. Folge sei, daß „die seminareinrichtung fast ganz auf dem papier“ stehe. Erklären läßt sich ja dieser mißstand aus der noch bestehenden lehrernot, die selbst dahin geführt hat, daß — in Preußen und anderwärts, besonders in

Österreich, wo es nach den mir gewordenen mitteilungen recht schlimm stehen mag — vielfach schon studenten als lehrer verwendet werden; gerechtfertigt ist aber ein solches verfahren nicht. Es führt zur empfindlichsten schädigung der schulen und der jungen lehrer, die so vor der zeit in die praxis geworfen werden.

*Zu* 4. Das richtige ist, daß sie nach bestandenem fachexamen in aller ruhe und stetigkeit in geeigneter umgebung an geeigneter stätte unter geeigneter anleitung ihrer pädagogischen ausbildung obliegen. Ich bin ernstlich verwarnt worden wegen des wortlauts meiner these 4. O weh, hieß es, was richten Sie an? *Jeder* direktor interessirt sich für pädagogische fragen, *jeder* fachlehrer beherrscht die methodik! Da wird es Ihnen schlecht ergehen. — Nun, meine verehrten damen und herren, ich meine es gar nicht so schlimm. Ich bin ja auch gewissermaßen direktor und fachlehrer und interessire mich für pädagogik und methodik; aber, aber — bis zu dem beherrschen ist da für mich noch ein weiter weg. Und wenn mir ein direktor schreibt: „Der theoretische teil der ausbildung lag allein in den händen des direktors, der als ‚nichtfachmann' natürlich manches unerledigt lassen mußte," und wenn ein anderer meldet: „Ein neusprachlicher berufsgenosse fehlt unserer anstalt," so sehen Sie, daß es immerhin seminare geben kann, an denen wenigstens ein neusprachler nicht auf seine rechnung kommt. Das möchte ich durch these 4 beseitigen.

*Zu* 4—5. Eine gute übung ist es, wenn — worauf auch in den preußischen bestimmungen hingewiesen wird — die seminarkandidaten den unterrichtsbetrieb an verschiedenen anstalten von unten bis oben kennen lernen. Professor Reins seminar in Jena hat seine besondere übungsschule, die der hauptsache nach aus drei volksschulklassen mit je zehn schülern besteht. Zugleich gibt es dort aber auch ein gymnasial-seminar. Zwischen beiden anstalten ist eine gewisse verbindung hergestellt. Während aber seminare mit übungsschulen an universitäten selten sind, bestehen solche der regel nach in Preußen und auch anderwärts (soweit dort überhaupt solche einrichtungen vorkommen) in verbindung mit höheren

schulen, zumeist gymnasien, seltener realgymnasien oder gar oberrealschulen oder realschulen. In jeder preußischen provinz sind mehrere eingerichtet, jedesmal eines am sitze des provinzialschulkollegiums unter leitung eines schulrates und weitere in der provinz unter leitung von direktoren.

*Zu* 5. Nun scheint mir ratsam, daß man bei der wahl des sitzes in erster linie solche orte bestimmt, an denen schulen verschiedener art (volks-, höhere und sonderschulen) sich finden, oder von wo aus solche doch leicht erreichbar sind, und wo sich auch für die seminarkandidaten die möglichkeit bietet, an instituten und laboratorien, die der erforschung psychologischer und pädagogischer probleme gewidmet sind, zu hören und zu arbeiten. Solche institute gibt es z. b. in Leipzig, Berlin, Göttingen, Würzburg; auch in Bonn, Breslau, Freiburg i. B. In Frankfurt wird eben eines eingerichtet. Österreich, Belgien, Holland, Frankreich, die Schweiz, vor allem aber die Vereinigten Staaten haben derartige einrichtungen, die letzten in großer zahl (über 50) und mit vielfach glänzenden einrichtungen.

*Cui bono?* hör' ich fragen. *Poeta nascitur, non fit.* Mit großer entschiedenheit lehnen auch einige universitätslehrer diesen gedanken ab, zumeist aus dem gefühl heraus, hier solle nun wieder recht theoretisirt werden. Einer unserer ersten romanisten, der auch praktischer lehrer gewesen ist, führt aus: „Wenn ich ... ein brauchbarer lehrer ... gewesen bin, so verdanke ich das keineswegs irgend welchen vorlesungen über pädagogik oder übungen, an denen ich mich unter leitung eines theoretikers beteiligt hätte. Ich habe nie dergleichen genossen und würde ohne zweifel im leichtesten examen, das sich auf pädagogik bezöge, durchfallen. Wenn ich über die art und weise des verkehrs mit der jugend und die einrichtung des unterrichts in fremden lebenden sprachen zu gewissen grundsätzen und zu einigem erfolge durch deren betätigung gelangt bin, so danke ich das wohl zumeist den erfahrungen, die ich als schüler ausgezeichneter lehrer und daneben auch einiger minderwertigen, und nachher als ein lehrer gemacht habe, der reiflich überlegte, wie er die ihm gestellte aufgabe am sichersten lösen könne, und der aus unzweifelhaften fort-

schritten und deutlich erkennbarer lernlust der schüler, sowie auch aus vergeblichkeit seiner bemühungen und aus mangel an arbeitslust in den klassen die richtigen schlüsse zu ziehen sich angelegen sein ließ. Was man sich von besonderer theoretischer anleitung zur lehrtätigkeit, von darauf bezüglichen prüfungen versprechen könnte, darüber könnte ich nur reden wie der blinde von der farbe. Von vornherein halte ich davon wenig oder nichts und glaube, daß in dem seminar- und probejahr, die unsere lehramtskandidaten durchzumachen haben, hinlänglich gelegenheit geboten sei, sie in die praxis des unterrichts einzuführen. Möchte diese einführung nur auch jederzeit in die rechten hände gelegt und direktoren und ältere fachlehrer recht eifrig bestrebt sein, den jüngeren kollegen umsichtige und freundliche wegweiser zu werden." Dieser letzte wunsch, der etwas im widerspruche mit dem vorhergehenden steht, scheint mir die brücke zwischen den anschauungen des verehrten herrn professors und den meinen zu sein. Schwieriger dürfte es mir werden, zu der äußerung eines anderen unserer romanisten die rechte beziehung zu finden: „Die fähigkeit, gut zu unterrichten, ist eine kunst, hat aber mit der wissenschaft nichts zu tun. Man kann wohl gewisse technische fertigkeiten und kunstgriffe sich aneignen und die angeborene anlage ausbilden; wer aber keine pädagogischen anlagen besitzt, wird nie ein guter lehrer werden." — Und doch kann ich auch hier dem schlusse beistimmen, nur mit dem zusatze, daß auch den besten anlagen ein wenig theorie nebst zubehör nicht schaden kann, während allerdings die beste theorie, unterweisung und führung verloren ist, wenn jede pädagogische anlage fehlt. Wer von uns Walter hat unterrichten hören, weiß, daß da eine pädagogische begabung esten ranges sich betätigt. Walter selbst aber wird gewiß zugeben, daß er sich schon manchmal auch etwas mehr theorie gewünscht hat. Was für ein stümper aber wäre ich geworden, wenn ich nicht wenigstens den versuch gemacht hätte, etwas theorie in praxis umzusetzen! Das beispiel „einiger minderwertigen" lehrer hätte mir ja auch warnend vorgeschwebt; aber woher hätte ich das positive nehmen sollen? Mir waren leider „vorzügliche" lehrer nicht beschieden. Ähnlich wird es

wohl vielen von uns, die die goldene mittelstraße wandeln, gehen, und wir wollen doch auch leben, und unsere schüler sollen etwas lernen. Es wird keinem schaden, wenn er über dinge bescheid weiß, wie sie z. b. Ebbinghaus über das gedächtnis und andere (Wagner, Kemsies, Lobsien, Griesbach usw.) über anstrengung und ermüdung im unterricht usw. festgestellt haben, und wenn ihnen gelegenheit geboten ist, die untersuchungsmethoden kennen zu lernen und auch einmal ihre hand und ihren geist an solchem stoffe zu üben. Tun theologen, juristen, mediziner nichts dergleichen? Ich wenigstens würde mich schönstens bedanken, falls mir ein arm oder bein sollte amputirt werden, wenn ich erführe, der betreffende operateur habe zwar eine solche operation noch nie vollzogen, sich auch während seines studiums in der chirurgischen klinik nicht betätigt, dagegen besitze er eine ganz vorzügliche kenntnis der schriften des Hippokrates und habe über Galen promovirt. Sie wohl auch? Allerdings tritt hier der schaden alsbald handgreiflich hervor. Richten wir herren lehrer aber keinen an, wenn wir unsere schüler falsch unterrichten und falsch behandeln, weil wir uns damit begnügt haben, die „reine“ wissenschaft, die fachwissenschaft zu treiben, als lehrer aber empiriker bleiben, von denen jeder wieder von vorne anfängt, auf kosten der jugend, die sich das doch auch merkt und uns früher und später heimzahlt? Des ist wahrlich zeuge die üble stimmung, die der schule gegenüber in den weitesten kreisen herrscht, und das laute echo, das jeder angriff auf sie findet. Wir wollen also das eine tun, nämlich unsere fachwissenschaft gründlich studiren, und das andere nicht lassen, nämlich nachher auch dafür sorgen, daß wir tüchtige lehrer und erzieher werden, damit unsere schü[illegible] und wir selber an unserer tätigkeit freude und genuß hab[illegible] Wie sich ein hochgeschätzter fachmann, den wir heute unserer freude in unserer mitte haben, herr g.-r. von Sallwü[illegible] die einrichtung einer solchen anstalt zur praktischen beru[illegible] ausbildung denkt, das hat er in einer kleinen schrift dargele[illegible] die schon vor 16 jahren erschienen ist: *Das staatsseminar f[illegible] pädagogik.* Ich hätte Ihnen gerne daraus verschiedenes vo[illegible] geführt; allein meine zeit ist knapp. Lesen Sie sie! Sie [illegible]

heute noch aktuell und tut hoffentlich auch noch ihre wirkung. Auch herr g.-r. Münch, der uns, wie schon so manches mal, auch jetzt mit rat und tat zur seite steht, hat sich wiederholt zu dieser frage geäußert. Ihm liegt vor allem daran, daß sich der angehende lehrer mit der psyche seiner zöglinge befasse. In seiner antwort an mich bedauert er zunächst, daß die deutschen und namentlich die preußischen universitäten in diesem punkte (in bezug auf pädagogische professuren u. ä.) hinter ausländischen zurückstehen, was bei der tiefgehenden bewegung auf psychologisch-pädagogischem gebiet in der gegenwart doppelt empfindlich ist, und fügt hinzu: „Die verbindung der akademisch-theoretischen ausbildung mit praktischen schulunterrichtsversuchen wünsche ich *nicht*. Nicht die unterrichts*technik* ist das richtige, sondern das verständnis *der jugendlichen seelenentwickelung*."

*Zu* 6. Von nun an begnüge ich mich mit kurzen erläuterungen meiner „thesen". Die forderung in nr. 6 ist durch die beobachtung herbeigeführt, daß das hospitiren während eines vierteljahres, wie es die preußische seminarordnung vorschreibt, nicht von erfolg war: „Bloßes zuhören, so lange fortgesetzt, wirkt ermüdend und abspannend; auch fehlt die ruhige fähigkeit zum beobachten, wenn man nicht gleichzeitig selbst unterrichtet."

*Zu* 7. Die siebente these soll verhindern, daß allzu viel geschichte der pädagogik (wie ein kollege schneidend sagt: „geschichte der *irrtümer* auf diesem gebiet") und allzu viel theorie getrieben werde. Mehrere seminardirektoren haben mir ihre pläne zugesandt, und ich bedauere lebhaft, nicht wenigstens einen davon genauer vorführen zu können. Er zeigt, in wie ungemein praktischer ordnung die sitzungen benutzt werden, um zunächst die schule, der die kandidaten zugewiesen sind, kennen zu lernen, wie sodann die verschiedenen schularten, die geschichte der verschiedenen schulgattungen, die wichtigsten pädagogen der letzten jahrhunderte, schulgesundheitspflege, einrichtung des schulhauses und die verwaltung der höheren schulen behandelt werden. Dazwischen werden die probelektionen der kandidaten, die gebräuchlichsten lehrbücher, zeitschriften, die neueste pädagogische litteratur,

lektürestoffe besprochen. Nebenher gehen hospitiren, eigener unterricht, probelektionen, und außerdem haben die kandidaten schriftliche ausarbeitungen, einschließlich der größeren schlußarbeit, zu liefern. Auch zeichnen fehlt nicht. Das alles ist ungemein praktisch, es fehlt aber „die seele des kindes".

Zu these 8 veranlaßt mich die beoachtung, die mir von verschiedenen seiten anvertraut wird, daß sich nicht selten, selbst bei kandidaten mit lehrbefähigung für die erste stufe, recht empfindliche schwächen zeigen. Da heißt es: „dürftige, zuweilen recht dürftige aussprache", „mangelnde kenntnis der phonetik," „ungenügende beherrschung des ausdrucks in der fremden sprache", „eine gewisse unsicherheit in der neueren grammatik" usw. Österreich ist trotz seiner acht semester recht übel daran: „Zum studium der neueren sprachen werden nur gymnasialabiturienten zugelassen. An den österreichischen gymnasien sind aber weder französisch noch englisch obligatorische unterrichtsfächer . . ." So „beziehen eine große anzahl von (sogenannten) neuphilologen die universität, ohne vom französischen bzw. englischen eine ahnung zu haben; diese leute müssen ihre studienzeit außerordentlich auszunutzen suchen; sie müssen sich oft erst die elementarsten kenntnisse aneignen . . ."

Auf these 9 habe ich schon vorher hingewiesen. So sehr ich überzeugt bin, daß das studium auf der universität fachstudium und die prüfung fachprüfung sein soll, so sehr würde ich es beklagen, wenn nun der neuphilologe als ein einseitiger fachmann in die schule träte. Allerdings wird er ja, wenn er sein studium richtig betrieben hat, das fremde volkstum mit studirt haben (vgl. u. a. mehrere der heutigen vorträge, besonders die von Schneegans und Sieper), und richtig kann er das gar nicht, ohne es stets an dem heimischen zu messen. Er wird auch, wenn anders ihm das schicksal nur ein wenig wohl wollte und er ein bißchen unternehmungsgeist besaß, ein, zwei semester im ausland studirt haben, wobei er wieder gelegenheit genug hatte, sich über heimisches klar zu werden. Allein so ganz dem zufall überlassen sollte dies doch nicht bleiben, und so halte ich es für eine hauptaufgabe der praktischen vorbereitungszeit, daß der kandidat gelegenheit erhalte, sich nach

allen richtungen hin, die für das schulleben bedeutung haben — und deren sind viel mehr, als man so gewöhnlich denkt — ich nenne hier eben nur die beziehungen zu und den verkehr mit dem elternhaus —, recht gründlich zu orientiren.

*Zu* 10. Wenn dies aber geschehen ist, und wenn nach gründlicher prüfung der leistungen und der ganzen art des jungen kollegen in einem berichte, der — wie einer meiner gewährsmänner sagt — „keine bloße formsache", sondern „absolut gerecht und aufrichtig und individuell aufgesetzt" sein müßte, der seminardirektor seine befähigung anerkennt, so sollte die vorgesetzte behörde auch ohne eine weitere prüfung zufrieden sein können. Wenngleich manche einem solchen zweiten examen nicht abhold sind, wofür ja das beispiel der anderen fakultäten ohne weiteres herangezogen werden kann, so sind doch viele meiner korrespondenten, ja die meisten dagegen. Besonders drastisch ein schon vorher von mir zitirter romanist: „In China gibt's ja noch mehr examina wie bei uns; aber wir brauchen es doch nicht in allem nachzuahmen."

*Zu* 11. Für das zweite (probe-)jahr scheint mir besonders der aufenthalt im ausland, und zwar am besten in einer stellung, die ermöglicht, auch das dortige schulwesen etwas kennen zu lernen, von wichtigkeit. Unsere bayerischen kollegen bemühen sich eben darum, daß, wie zuerst ihren günstiger situirten klassischen kollegen, dann den „realisten" (d. h. den germanisten, historikern, geographen an realanstalten) und neuerdings den mathematikern, so auch ihnen seminare, und zwar nach lage der verhältnisse fachseminare, gewährt werden. Im anschluß daran haben sie u. a. die frage erwogen, ob mit solchen seminaren sich auch einrichtungen verbinden lassen, die der fachlichen fortbildung dienen, ob lektoren, *assistants* zur hilfe herangezogen werden können. Alle diese sorgen wären mit einem schlage geschwunden, wenn das zweite praktische jahr und der halbjährige aufenthalt im ausland allgemein verbindlich gemacht würden.

*Zu* 12—14. Der junge lehrer, der mit dieser ausbildung in die heimat zurückkehrt und sich dann noch eine weile an einer schule betätigt, wobei seine stellung schon ein gewisses maß der selbständigkeit und verantwortlichkeit tragen könnte

und sollte, der nun in einem letzten berichte von seinem direktor der behörde als erprobt und tüchtig empfohlen werden kann, der ist dann der neuphilologe der zukunft, der mann, der seine fachwissenschaft gründlich kennt und ihre fortschritte mit verständnisvollem interesse verfolgt, der seine berufstätigkeit nicht als routinier übt, nachdem er sich „gewisse technische fertigkeiten und kunstgriffe angeeignet“ hat, sondern der sich der hohen aufgabe bewußt ist, zu wirken als vermittler des kulturlebens der drei höchstentwickelten völker unserer zeit; der weiß, was für ein kostbares gut eine menschliche seele ist, und daß sich keine herrlichere aufgabe denken läßt, als die jugend zu erfüllen mit dem sinn für alles wahre, gute, schöne,

„auf daß der sieg des edlen endlich komme“.

*Frankfurt a. M.* F. Dörr.

## THE PLACE OF THE SUBJECT IN ENGLISH.

§ 1. Connected words are uttered in bars of speech according the force of the expiration. In speaking the voice conually falls to a *zero* of stress. The groups which lie between ese zeros of stress are called *stress-groups*. When a stressoup consists of one wave of stress it is called *simple*; when contains more waves, it is called *compound*. A simple stressoup may consist of one syllable or of more syllables: in the ginning of the group the stress must rise, in the end it ust fall, for each wave has *one* rise and *one* fall only. — hen it consists of one syllable, this syllable has a rise and fall of stress; but when it consists of more syllables, the first llable is generally least stressed and then the stress increases, most till the end of the group, after which it falls to a ro. Very often this fall is an unstressed syllable, for the oups never stop in the middle of words: "In speech the dividual word is indissoluble, both logically and acoustically; id any system which chops words in two not only fails to xplain the use of the stress-group in language, but helps to onceal that use."[1] The sentences: "Come here|, my boy," id "Listen|, boys," consist of simple stress-groups. — The ompound groups consist of more than one stress-wave, which aves are separated "by a temporary relaxation (not zero) of ess."[2] The sentence "There came a man forward in a readbare coat" is usually broken up into two stress-groups, there is mostly a very short moment of stopping (con-

[1] Lloyd, *Northern English*, p. 28.
[2] Lloyd, *Northern English*, p. 20.

sequently a total want of stress) after *forward.* Yet each of these stress-groups is divided into two groups with most speakers: there will be a relaxation of stress after *man* and after *threadbare,* hence each stress-group consists of two stress-waves and is consequently compound: "There came a man| forward|| in a threadbare| coat."[1] I do not mean to say that this sentence is always uttered in this way: in fact, "the division of connected speech into groups (or bars) is to a large extent subjective, depending on each individual."[2] Only the division into stress-groups must be logical, i. e. the separation must not lie between syllables of the same word, whilst the words which logically belong together through their meaning must not be divided.

From what precedes we see that in the spoken language there is a continuous rising and falling of stress; in other words: uttered speech is a succession of stress-waves, which are separated either by zeros of stress (between stress-groups, whether simple or compound) or by relaxations of stress (between the separate waves of the same compound stress-group).

This constitutes the rhythmical character of the language which reaches its highest perfection in poetry.

The natural order in an English (non-interrogative) sentence is that the subject stands before the verb. Whenever a stress-group (not the subject) opens the sentence (dependent clause), we often find it *after* the verb, especially when it is accompanied by a long adjectival adjunct, or by many short ones It is the purpose of this article, not to point out for what *linguistic* reason the subject is sometimes put after the verb whenever a certain stress-group (not the subject) opens the sentence (dependent clause), but in how far the division into stress-groups (stress-waves) allows or does not allow of this inversion.

Whenever a stress-group (not the subject) opens the sentence (dependent clause), it has been put there for the sake of

[1] The single bars indicate relaxations, the double ones cessation of stress.

[2] Viëtor-Rippmann's *Primer of Phonetics,* Dent's series, p. 102.

ıphasis. Its parts (if it consists of more than one word) turally belong together and are followed by a *new* stress-ɔup or stress-wave. This new stress-group (stress-wave) must nerally consist of the subject and the inflected verb, which ically belong together. — Still we may understand that, ıen the predicate consists of several words, these words are t to form a separate stress-group (stress-wave). — However, ıether we find:

(1) a subject + an inflected verb + (the rest of the predicate) or
(2) an inflected verb + a subject + (the rest of the predicate) or
(3) an inflected verb + the rest of the predicate (+ the subject) or
(4) any of the above-named combinations with an adverb inserted anywhere, or
(5) any other combination,

*ıe second stress-group (stress-wave) logically consists of more than ıe syllable, so that we must find an unstressed syllable after the troductory expression, or at least one which is not more stressed ın the following syllable of the same stress-group (stress-wave).*

§ 2. It suits our purpose best to divide the non-intergative sentences which do not begin with the subject into ɔ groups:

(*a*) Those with inflected verbs which are naturally stressed, because they express an independent meaning of their own (also the *half link*-verbs[1]), and which, when interrogative, are conjugated with *to do*: *to become, to go, to buy* etc. (These verbs we shall indicate as A-verbs for the sake of convenience.)

(*b*) Those with inflected verbs which are naturally unstressed, because they are unmeaning by themselves, viz. the *link*-verb *to be*, and the *auxiliaries*: *to have*, (*must*), (*ought*), *may, can, shall, will*, (*dare*), (*need*). Though the bracketed forms are not really what we call *auxiliaries*, yet we classify them under this head, because they

[1] See Sweet, *New English Grammar*, §§ 262, 263, 264.

are naturally unstressed, whilst they are, or may be used without *to do*. Of course, all these verbs [especially *to have* when meaning *to possess*] may be *stressed*, but this case shall be referred to below. — We shall indicate these verbs as *B*-verbs).

§ 3. *Not a word* | *spoke the man. Near the wall* | *stood chair. To my brother* | *spoke the lady. To us* | *occurred a thought* (that proved to be a happy one).[1]

In the above sentences the inflected verb is an *A*-verb. Whenever this is the case, the predicate cannot contain any other verbal forms, so that the second stress-group (stress-wave) *must* consist of *the inflected verb and the subject*. We know that the inflected verb is a naturally stressed one, hence if it were followed by an unstressed subject, the first syllable(s) after the opening stress-group (stress-wave) would be more stressed than the following one(s), and this would clash with the principle developed above. If, however, the subject is stressed, there cannot be any objection to the inversion, because in that case the verb loses its natural stress to a certain extent. — As there can be nothing against the natural order (i. e. the subject before the verb), we may come to the following rule:

*Whenever a non-interrogative sentence opens with a stress-group (stress-wave) which is not the subject, inversion of the subject* MAY *take place, when the inflected verb is an* A*-verb, provided the subject be a naturally stressed one (e. g. a noun). When the subject is a naturally unstressed word (e. g. a personal pronoun), inversion does not take place, unless this word must be stressed for some particular reason.*

Mind the following quotations:

I. (*a*). The subject is a naturally stressed word; the inflected verb is an *A*-verb; inversion takes place:

*Not a word said Teach*, but looked at us like a frightened baby (*Master of Ballantrae*, R. L. Stevenson). *In a field of young corn paced Genefer* (*Genefer*, Baring-Gould). *Through a gap in the sandhills showed a tract of the Atlantic* (id.). *From the city emanate* daily[2] *prospectuses of limited liability companies*,

[1] The bars separate the stress-groups as well as the stress-waves.

[2] *Emanate daily* is one stress-wave of a compound stress-group.

atifully got up, offering sometimes as much as two thousand cent on your capital (*Blackwood's Magazine*, Nov. 1905). e more Elsmere studied him under this aspect, *the deeper ame his dismay* (*Robert Elsmere*, Mrs. Ward). *Soon dawned e bare, hard truth* that my character was too feeble and omanish to be likely to win any woman's reverence or love *ohn Halifax*, Mrs. Craik). *Under the long wavy grass slept any a Yorkist and Lancastrian* (ib.). *So argues the Briton* — ) doubt with some of his sound common sense (*Mr. Meeson's ill*, R. Haggard). *In the midst of this came Mrs. Henry* into ie room (The *Master of Ballantrae*, R. L. Stevenson). *High ove us, up into the blue air*[1] *soared their twisted snow-wreaths ing Solomon's Mines*, R. Haggard). *Heavily lay the shadow of e past* upon Robert Hunter (*Red Court Farm*, Mrs. Henry Vood). *Then followed a most extraordinary scene* (*She*, R. Haggard). *hicter and yet more quiet grew the sea*, quiet as the soft mist hat brooded on her bosom (ib.). For, *the shriller and the ilder grew the flute, the fiercer grew the pace of the piano Robert Elsmere*).

I. (*b*). The subject is a naturally stressed word; the inflected verb is an *A*-verb; there is no inversion: *How strange all seems!* (*John Halifax.*) *Next morning a huge packing-case rrived* from the Hall (*Robert Elsmere*). *Next day Catherine came ack* to him (ib.). *From the stripe of shadow a portion of shade*[2] *eemed* to detach itself (*Far from the Madding Crowd*, Thomas Hardy). *To my excited fancy, the glazing eyes of dead Ustane lso seemed* to watch us as they went (*She*).[3] *A wearier-ooking desert man never saw* (*Kidnapped*, R. L. Stevenson).

II. (*a*). The subject is a naturally *un*stressed word; the inected verb is an *A*-verb; inversion *cannot* take place: *Very ruce and self-contained she appeared* and the market people rned to stare (*John Halifax*). *Already she felt* like a leper

[1] There are two stress-groups here, the first of which is also a eparate breath-group.

[2] Most people will utter the subject as a separate stress-wave.

[3] The opening expression is a stress-group (simple) as well as a breath-group. The subject forms a separate stress-wave, whilst the adverb *also* belongs to the following stress-wave.

that stood at the gates and was afraid to talk to any passers-by (*A Daughter of Heth*, W. Black). *Then I came* a long thicket of these oak-like trees (*Treasure Island*, R. Stevenson). *At that I* once more *stopped* (ib.). *Up I jumped* and ran to a loophole in the wall (ib.). *Out you get!* (*Three Men in a Boat*, J. K. Jerome.) *Already I perceived* the familiar odour (*John Halifax*). From the east to the west sped those angels of the dawn (see I. (*a*).); *on they sped* out of the darkness, perfect, glorious (*She*).

II. (*b*). The subject is a naturally *un*stressed word; the inflected verb is an *A*-verb; there is inversion, because the subject is stressed for a special reason:

She knew he was at home, and she sat feverishly expecting him, but hē never came. *Very lonely felt shē*, very dispirited; uncalled tears filled her eyes repeatedly (*Red Court Farm*, Mrs. H. Wood). Shē bent down her head again to its resting-place, and folded her arm round him in token of forgiveness. *Not a word spoke hē* (ib.). So down shē sat, and *down sat hē*, the firelight dancing in their faces (*Far from the Madding Crowd*). *Ill fares it* now with our youngsters that they are School-house boys, and so follow young Brooke, for he takes the wide casts round to the left, conscious of his own powers, and loving the hard work (*Tom Brown's Schooldays*. In this sentence it is rather the want of stress of *fares*—a copula which means *to be*—than the stress on *it*, which accounts for the construction).

§ 4. *Many words* | *did my friend speak* (or: *did my friend speak*). *Many words* | *did he speak*. *Very rich* | *did the merchant become* (or: *did the merchant become*). *On the table* | *does the book* | *lie* (or: *does the book lie*).

We may also meet with such constructions as:

*On the table* | *does lie the book* | which you bought yesterday (or: *does lie* | *the book*, etc.).

There is a means to help in constructing non-interrogative sentences with *A*-verbs, when the opening stress-group is not the subject and when it is placed there for the sake of emphasis. The auxiliary *to do* is used for this purpose. As a mere auxiliary, it is naturally unstressed, and consequently it may be followed by a naturally unstressed

word as well as a naturally stressed one. Hence as far as the stress is concerned, inversion of the subject may always take place. It also follows that after the inflected form of *to do* we may put the *A*-verb (see the last among the above examples). But there is a reason for which inversion *must* take place whenever this verb *to do* has been introduced. If the subject stood *before* the verb *to do*, we should confound the construction with the "emphatic" form of the verb. From what precedes we come to the following rule:

*If the non-interrogative sentence opens with another word or expression than the subject, and if, at the same time, the inflected verb is an* A*-verb, the auxiliary* TO DO *may be inserted, in which case inversion of the subject* MUST *take place, whilst the subject may be a naturally unstressed word as well as a naturally stressed one.*

I. (*a*). The subject is a naturally stressed word:

*So fondly does custom cling* to deformity (*John Halifax*). There is a very curious Welsh superstition connected with the red-breast, that *day by day does the little bird bear* in his beak a drop of water to quench the flame of lost souls; *so near does he fly* (see below Ib) to the consuming fire that his feathers are scorched, and hence he is called *bron-rhudder* or breast-burnt (*Westminster Review*, Xmas 1905). But Good persisted, and *once only did the Kukuana people* get the chance of seeing his beautiful legs again (*King Solomon's Mines*).

I. (*b*). The subject is a naturally unstressed word:

*In no way did he trespass* the bounds of reverence or decorum (*John Halifax*). *Not one hour of sleep did I get* that night (*She*). Had any one seen me, it must have been supposed that I was looking for something among the bushes, *so closely did I scrutinize* every foot of the soil and every tree (*The Lady's Walk*, Mrs. Oliphant). *Only in regard to Gigi did he show* any sign of feeling (*Knight Errant*, Edna Lyall). *Very well do I recollect* our arrival at that place (*King Solomon's Mines*). *Never once did he lift* his eyes to hers (*The Shadow of a Crime*, Hall Caine).

In grammars we often find this rule (or at any rate a rule to the same effect): "Whenever a negative word, which

is not the subject, opens the non-interrogative sentence, inversion *must* take place, and the subject must be preceded by a naturally unstressed inflected verbal form, which is a form of *to do*, if in the regular construction there would be a *B*-verb." E. g. *Little did we* think that . . . *Never have I* seen such a stupid fellow. *Nothing did the man* say, etc.

This is only a special case of the above rule. We are not going to speak now of those sentences which contain inflected *B*-verbs, because they shall be treated later on. But as far as those with *A*-verbs are concerned, everybody will see at a glance that the construction is not different from that which has been treated just now: *Little did we (the man) think . . . Scarcely did the man (he) see* me, when . . . *No sooner did my father (he) hear* these words than . . .

Still we observe a difference after all:

Instead of: "*So fondly does custom cling* to deformity," we may say:

(*a*) "*So fondly custom clings* to deformity," or even:

(*b*) "*So fondly clings custom* to deformity."

Instead of: "*In no way did he trespass* the bounds of reverence," we may say:

(*a*) "*In no way he trespassed* the bounds of reverence."

But, though the (*a*)-construction sometimes occurs after negative words, the (*b*)-construction is decidedly uncommon. — Instead of "Little did we (the man) think that . . .," we might say: "Little the man (we) thought . . ." For "Never before did I (my friend) hear such nonsense," it would not be wrong to say: "Never before I (my friend) heard . . ." But never do we come across such constructions as: "Little thought the man that . . ." "Never before heard my friend . . ."

There are some negative adverbs after which we usually find this inverted construction with *to do* (or another naturally unstressed inflected verb), e. g. *nor, neither, no more, hardly, scarcely*, etc. This may be owing to the fact that in Old English some adverbs among which the word *ne* always drew the verb after them, though there was no auxiliary in case the verb was a notional one; e. g. "*Ne gæþ ælc þāra* on heofona rīce þe cwiþþ tō mē, 'Dryhten, Dryhten'."[1] Compare also M.E.:

[1] Sweet, *Anglo-Saxon Primer*.

"Ūre lefdi, Seinte Marie, düde al an ōþer wise: *ne tōlde hēo* þen engle nōne tale, auh askede him þing scheortliche þet hēo ne kūþe" (*Ancren Riwle*).[1]

Here follow some quotations from Modern English:

I. (*a*). The auxiliary *to do* stands after the negative expression which opens the sentence: *Nor did she* ever analyse what would have been the attraction of those walks to her without that tall figure at her side (*R. Elsmere*). *Nor did Marcia* recover her accustomed cheerfulness throughout that Christmas evening (*Sir Jasper's Tenant*, M. E. Braddon). The ways of black people are not as the ways of white men, *nor do we* value life so highly (*King Solomon's Mines*).

I. (*b*). The subject (either a naturally stressed or a naturally unstressed word) stands immediately after the negative expression at the beginning; there is no auxiliary *to do*: *Scarcely a day passed* but Bernardine went to see Mr. Reffold (*Ships that pass in the Night*). *Little we thought* he (= John Halifax) should ever own it (*i. e.*, the cloth-mill) (*John Halifax*). He (Robert Allitsen) might be seen any fine day trudging along in company with his photographic apparatus, and a desolate dog, who looked almost as cheerless as his chosen comrade. *Neither the one took any notice* of the other; Allitsen was no more genial to the dog than he was to the Kurhaus guests (*Ships that pass in the Night*).

§ 4. We shall now discuss the *B*-verbs. These are *naturally unstressed*; so, when the non-interrogative sentence opens with a stress-group which is not the subject, inversion may take place, indifferently whether the subject is a naturally stressed word or a naturally unstressed one.

According to what we find in § 1, the subject need not always stand immediately after the inflected form of the verb, for this inflected form may make up a separate stress-group (stress-wave), together with the other parts of the predicate. As the logical place of the subject is before the inflected verb, inversion *need* not take place.

*Not a word* | *could he speak. Not a word* | *could the man* |

[1] Sweet, *First Middle English Primer*.

*speak* (or: *could the man speak*). *Not a word | he* (*the man*) *could speak.*

It should be observed that inflected *B*-verbs sometimes occur alone after the subject with which they then form a stress-wave (stress-group) as a rule. In that case they should be stressed, of course: "*How nice | it* (*the book*) *ìs.*" "*How rich | he* (*the man*) *wàs.*" "Your brother can't write well, but *your sister | càn* (*she càn*)." In the last example the stressed *B*-verb is a separate stress-wave; when the subject is a personal pronoun it forms a stress-wave with the inflected verb.

It will be clear that we come to the following rule:

*When a non-interrogative sentence opens with another word or expression than the subject, and the verb is a naturally unstressed one* (*the auxiliary of the passive voice included*), *inversion* MAY *take place, indifferently whether the subject is a naturally stressed word or a naturally unstressed one; the subject does not always stand immediately after the inflected form of the verb*[1]; *when there is no inversion and the inflected* B*-verb occurs alone* (i. e., *without another part of the predicate*) *after the subject, it is always stressed.*

I. (*a*). The subject is a naturally stressed word; there is inversion; the subject does not stand immediately after the inflected form of the verb: *Up the slope of Cooper's Hill are gathered the wondering and curious townsfolk* who have run from Staines (*Three Men in a Boat*). *To his Majesty's generous permission is due the fact* that the honour and virtue of this much misunderstood woman are now established beyond doubt (*Public Opinion*, 17. Nov. 1905). *Over the fair Valley of Old Thames has broken the morning* of the great day that is to close with the fate of ages yet unborn (*Three Men in a Boat*). *Only then could look the room* of a man who was about to remove his treasures (*Sir Jasper's Tenant*). *Within were lying about stones* of all sizes and designs, inscribed as being sacred to the memory of unnamed persons who hat not yet died (*Far from the Madding Crowd*). *Throughout our Northern Europe has per-*

[1] Naturally unstressed words as a rule stand immediately after the inflected verb, of course because the other parts of the predicate that may follow have a stronger stress.

*sisted this wonderful Christmas ceremonial* of the home and the church (*Guardian*, Xmas 1905).

I. (*b*). The subject is a naturally stressed word; there is inversion; the subject stands immediately after the inflected verb: *How innocent and unconscious are its* (*i. e.*, a child's) *simple, generous impulses* (*Little Lord Fauntleroy*, J. H. Burnett). *What limited fools were the best* of his working-men (*Sir George Tressady*, Mrs. H. Ward). *With such a humbleness might Diana* have wooed her shepherd (ib.). *To the North of the mead were trees* the leaves of which were new, soft, moist and flexible (*Far from the Madding Crowd*). *Easily might Jael* or any one else have mistaken him—as she cuttingly said—for a gentleman (*John Halifax*). The boat *in which were Lady Holmhurst* and ... shaped a course for Kerguelen Land (*Mrs. Meeson's Will*). *So vividly indeed was that sad time* recalled to him (*Sir Jasper's Tenant*). *Now was our opportunity*, and firing away as quickly as we could, we killed five of the poor beasts (*King Solomon's Mines*). *To the right was a scattered native settlement* (ib.).

I. (*c*) The subject is a naturally stressed word; there is no inversion; whenever the *B*-verb occurs alone it is stressed: *What a pretty garden yours is!* (*Mrs. Bouverie*, J. C. Philips). *How beautiful everything was!* (*John Halifax*). *How rich her life had* always been (*R. Elsmere*). *Afterwards her first thought was* for you (*Knight Errant*). *Sometimes one of us would* drop into an uneasy slumber for a few minutes (*King Solomon's Mines*). *In all cases this state may* be either the mediocrity of inadequacy, as was Oak's, or what we will venture to call the mediocrity of counterpoise, as was Boldwood's (*Far from the Madding Crowd*).

II. (*a*). The subject is a naturally unstressed word; there is inversion: sometimes the subject is more or less stressed and forms one stress-group (stress-wave) with the inflected verb: *How wise are we* growing in these things now! (*John Halifax*). So *close is it* to the sea! (*The Tragedy of Ida Noble*, Clark Russell). The more he thought of her, *the less was he* inclined to talk (*Little Lord Fauntleroy*). *So real was it* (= his sincerity) that it never seemed to occur to him that ... (*Mr. Meeson's Will*).

*So weary was she* that after stretching out ... (ib.). *Thus were we* at open hostility with our only neighbour (*Olla Podrida*, Capt. Marryat). *Many ugly men have I* met in my time, but never so hideous a creature as that (*Tragedy of Ida Noble*). *So sick and hurt was I* in body, and my mind so much confounded, that it took me a long while to realize ... (*Kidnapped*). Both *in their form of Government and in their chief have they* (= the Norwegians) chosen well (*Globe*). I could not get them (= the footsteps) out of my mind or out of my ears, *so distinct were they* (*Lady's Walk*). *Still more evident was this*, when from the humorous piece with which the sisters led off—they slid into a delicate rippling chant d'amour (*R. Elsmere*). *With what a reverence would he* touch her hand (ib.). *Much good might it* do! (ib.). *For two days have I* been tramping over the mountains (ib.). "Miss Messenger is one of our customers." "*So much am I* (Miss M.) one of them, that I take my wages on Saturday" (*All Sorts and Conditions of Men*, Sir W. Besant).

II. (*b*) The subject is a naturally unstressed word; there is no inversion; the inflected *B*-verb when occurring alone is stressed: *How beautiful she is!* (*Ships that pass in the Night*). *How often I have* heard that song of the spinning-wheels (ib.). *Often and often he would* try to recall to himself the old sense of charm, of piquancy (*Sir George Tressady*). *How they had* argued (ib.). *How soft they were*, those faint, misty summer stars (*John Halifax*). *Uppish they certainly were* (*All Sorts and Conditions of Men*). Oh, *how delightful it will* be! (*Sir Jasper's Tenant*). *What a barren universe it* (=this world) *must* be (ib.).

Whenever a negative word (not the subject) opens the non-interrogative sentence, whilst the inflected verb is a *B*-verb (not the auxiliary *to do*) the rule for the inversion of the subject is just the same as when other stress-groups stand at the beginning: *Hence inversion* MAY *take place, whatever word the subject may be; the subject does not always stand immediately after the inflected verb; when there is no inversion, the inflected* B*-verb sometimes occurs alone and is then stressed.*

However, there are some negative adverbs after which e inverted construction is preferable (see above § 3).

I. (*a*). The sentence opens with a negative word which is t the subject; the inflected verb is a *B*-verb; there is in- rsion: *Seldom had small boys* more need of a friend (*Tom own's Schooldays*). *Rarely had her ears* heard such truths oken, and they glowed with resentment (*Red Court Farm*). *ver was ingenuity* exercised so sorely as the traveller here ercised hers (*Far from the Madding Crowd*). *Never since ir marriage had Eustace and Augusta* felt so miserable r. *Meeson's Will*). *Never had he* been more keen, more enuous (*R. Elsmere*). *Never had she* told so much of her n life to any one (ib.). Dick Coppen was not, he said of nself, a dangler after girls' apron-strings; *nor was he* attracted the promise held out by his cousin (*All Sorts and Con- ions of Men*).

I. (*b*). The regular construction after negative words; the lected verb is a *B*-verb: Oh, Marcia, *how little you have* own me, after all! — you, who have dropped such balm o my wound (*Sir Jasper's Tenant*). *Never a harsh word had len* from him, *never a sneer had* shown upon his lip (*The ster of Ballantrae*).

The regular construction *must* of course be used in: ou . . . are to be the largest mill-owner at Enderley—" *ot till I have* made you and the children all safe" (*John lifax*), because *not* stands for a principal sentence: "I shall be so," whilst the conjunction *till* introduces the depen- it clause.

§ 5. We often find the unstressed words *here* or *there* erted before the inverted construction. These words have double debt to pay":

(*a*) They are *sham-subjects*. The *real subjects* stand after the verb for the sake of emphasis; because occurring at the end of a stress-group (stress-wave), they must needs be stressed.

(*b*) They refer to some expression in the sentence, which has more or less a *local* or a *temporal* meaning.

On the latter of these two points we wish to dwell more particularly. That *there* and *here* originally had a *local* meaning needs no comment: *There* (*here*) the book lies. But *time* and *place* being two kindred ideas, they also came to be used to express *time*: *There* the clock struck nine. Suddenly the door opened: *here* my aunt broke off her story. — It is easy to understand that they may refer to such adverbial adjuncts as *unexpectedly*, *suddenly* etc., because these expressions have a temporal meaning to a certain extent.

Thus it happened that the unstressed adverbs *here* or *there* were put before the inflected verb, whilst the subject stood after it for the sake of emphasis. These words *anticipating* a *local* or *temporal* adverbial adjunct always opened the sentence, whilst this adjunct was put somewhere in the latter part. Consequently such constructions arose: *Thĕre* stood *a man near the door*. *Hĕre* is *a book* for you *in this parcel*. *Thĕre* fainted *the man without our being prepared for it in the least*, etc. — The adjuncts (clauses) referred to were frequently omitted: *Thĕre* spoke *a man* to my father (*in the street*). *Thĕre* happened an *accident* to me (*before our very door*). *Thĕre* is a *knock* (*at the door*), etc.

We see that *thĕre* (*hĕre*) may be inserted before *A*-verbs as well as *B*-verbs. They simply increase the number of unstressed syllables at the beginning of a stress-group (stress-wave). We may fairly draw the following conclusions now:

(*a*) Inversion *must* take place after these unstressed opening words. (Otherwise the subject would not be stressed sufficiently, whilst these adverbs could not be used as sham-subjects by the side of the real subjects.)

(*b*) The subject is a naturally stressed word. (Simply because it has been put after the inflected verb for the sake of emphasis.[1] It also follows that a naturally unstressed word can be used as the subject, when for some reason or other it has to be stressed: Thĕre is

[1] When the predicate consists of an inflected verb + other words, the subject does not always stand after the inflected verb, of course: There has been | a war | between the two countries (or: There has been a war | between . . .).

hē,| not his brother. Nor can there be any objection to such sentences as: Thĕre has he drōpt| the cup| on the ground.)

From what precedes, me may gather the following rule: *Both naturally unstressed inflected verbs and naturally stressed es may he preceded by the sham-subjects* HERE *or* THERE, *if the ter refer to some following expression (which may be understood) hich has more or less a local or a temporal meaning; then in- rsion* MUST *take place, whilst the subject is usually a naturally ressed word; it may, however, be a naturally unstressed one in ecial circumstances.*

I. (*a*). *Hĕre* and *thĕre* are followed by the inverted con- ruction; the subject is a naturally stressed word; the expression hich *thĕre* (*hĕre*) anticipates stands in the sentence; the in- cted verb is an *A*-verb or a *B*-verb:

*Thĕre ought to be no vast difficulty in raising £ 150 000 all Mall Gazette). Thĕre looked up at him* (the Earl) *from it* little case with a picture in it) *such a pretty young face* at it quite startled him (the Earl) (*Little Lord Fauntleroy*). *hĕre was* hardly[1] *awakened a thought in Boldwood* that sorry ousehold realities appertained to Bathsheba or that she, like l others, had moments of commonplace (*Far from the Madding owd*). (From time to time) *thĕre had stolen a note from the r reaches of the ocean* (*The Tragedy of Ida Noble*). . . ., other- ise *thĕre must be more hearts broken in heaven above* than in rth beneath (*Mr. Meeson's Will*). *Thĕre came to her mind*[2] *recollection of her dear sister* (ib.). *Thĕre broke*[2] *through all e din and frolic* of a merriment so human and so homely, ith notes of a joy deeper yet and more compelling, *the iming of the Christmas bells and the chanting of the Christmas arols* (*Guardian*, Xmas 1905).

I. (*b*). *Hĕre* and *thĕre* are followed by the inverted con- ruction; the subject is a naturally stressed word; the expression ) which *thĕre* (*hĕre*) refers, has been left out; the inflected rb is an *A*-verb or a *B*-verb:

[1] This adverb forms a stress-wave with *thĕre was*.

[2] *Thĕre came* is a separate stress-wave. — So is *Thĕre broke* ess-group).

*Thĕre is a common constructive policy* on which all Unionists can agree (*Times*). The less marvel, if *thĕre were little heard* of the second son, Mr. Henry (*The Master of Ballantrae*). As to one point, that of the approximate date of the execution of the tattooing, it is, to my mind, final. Still, *thĕre dòes*[1] *remain an enormous amount* that must be accepted or not (*Mr. Meeson's Will*). "The people who know as much as the squire, become very interesting to you!" (said Robert). "However, *hĕre go his books* (*Robert Elsmere*). *Thĕre has been great clamour and the sound of many workmen* (*Three Men in a Boat*). *Thĕre followed a long extempore prayer . . .*, and *then thĕre came a sermon* (see § 6) (*A Daughter of Heth*). *Hĕre comes my father* (*John Halifax*). — Rich brown shadows filled the panelled room, making a picture for a modern Rembrandt, if *thĕre existed such a person* (*Sir Jasper's Tenant*). I remember his laying his finger on the clean lozenge of the painted window (a piece of clear glass in the painted window having the form of a lozenge, because a guinea had been thrown through it). "*Hĕre went your lucky guinea*, Jacob," said he (*The Master of Ballantrae*).

I. (*c*). *Hĕre* and *thĕre* are followed by the inverted construction; the subject is a naturally unstressed word; the expression which *thĕre* (*hĕre*) anticipates is expressed or not: "Angels and ministers of Grace defend us!" exclaimed George, "and *hĕre have I* got to be *in the City* by nine" (*Three Men in a Boat*). *Thĕre is she* with plenty of money, and a house and farm, and houses and comfort — and *hĕre am I* living from hand to mouth (*Far from the Madding Crowd*). It was clear we had been sighted yesterday in the morning; *hĕre were the cruiser's* (see above Ib) boats to cut us out; *hĕre were we* defenceless in their very midst (*The Master of Ballantrae*).

§ 6. According to what has been said in section 5 we may say: "*Thĕre* fell an apple *from the tree*." "*Thĕre* lie some books *on the table*." Now, when in such like sentences the expressions to which *hĕre* and *thĕre* refer are placed at the beginning, the following construction arises: "From the tree\

[1] *Does* is emphatic and forms a separate stress-wave with *thĕre*.

e fell an apple." "On the table | thĕre lie some books" thĕre fell | an apple, etc.). It will be seen that, as far as ss is concerned, there can be no objection to this construction, *thĕre* (*hĕre*) is the first unstressed syllable of a stress-wave. Hence: *Whenever a sentence opens with a stress-group* (*an rbial adjunct*) *which has more or less a local or a temporal ning, the unstressed sham-subjects* THĔRE *or* HĔRE *may stand re the verb* (*which may be either naturally stressed or un-ssed*); *then inversion* MUST *take place, but the subject does not ays stand after the inflected verb; the subject is a naturally ssed word.*

The subject cannot usually be naturally unstressed in case, because if it were usual to say: "On the sofa | thĕre he lying," it would also be usual to say: "Thĕre is he g | on the sofa." And this construction with *there* unstressed not be much used, because one is inclined to throw the ss on *there*, on account of the great number of unstressed ables.

I. (*c*). An adverbial adjunct of place of time opens the tence; *thĕre* stands before the verb; the subject is a naturally ssed word. — *To my other pains and distresses there was 'ed the sickness of an unused landsman* on the sea (*Kidnapped*). *h the clear perception of my plight there fell* upon me *the kness of despair* . . . (ib.). — *Over the noise there broke the ic* of a song (*A Daughter of Heth*). *Just at that moment e came a dull roar* from the passage beyond (*Mr. Meeson's l*). And *front and rear,* and *either flank there ride the Yeomen the Barons* (*Three Men in a Boat*). *Suddenly there flashed* his mind *the little conversation* with his mother (*R. Elsmere*). *Robert's mind there had arisen a sudden passion* of antagonism (ib.). *ldenly there swept* over his mind *the thought* of Mary Batchelor *George Tressady*). *Far away out in the marsh there arose a nd* like the cry of anger (*Treasure Island*). *At the family yer alone there were five* saved (*R. Elsmere*). *On the grass e lay a sable antelope bull* (*King Solomon's Mines*). *Then there ie* faint rays of primrose light (ib.). *At these words there e* from Bathsheba's lips *a long low cry* of measureless air and indignation (*Far from the Madding Crowd*).

§ 7. It may not be out of place to explain in wh[illegible] cases the sham-subject *there* (*here*) cannot be put before t[illegible] inverted construction, when the sentence opens with so[illegible] stress-group (stress-wave) which is not the subject:

(*a*) When *a nominal predicate* opens the sentence: *A ric[illegible] man* became (was) the merchant (= did the merchant [he] become, was he). The reason is evident: there is nothing local or temporal about a nominal predicate.

Nor can we insert the word *thĕre* in such sentences as: "In the distance the house looked large," because we cannot say: "Thĕre looked the house large in the distance," and this latter construction is not used because the two parts of the predicate should not be separated by the subject. — That this is the real reason may be proved by the fact that it is not incorrect to say: "In the distance did the house *look large*," in which case the two parts of the predicate follow each other. Yet we cannot insert *thĕre* in the latter construction, because we cannot say: "Thĕre did the house look large in the distance," at least, if *did* is not emphatic.

Of course such constructions as: "Thĕre seemed to be some truth in what he said," "In what he said thĕre seemed to be some truth," "Thĕre proved to be some money in the purse," "In the purse there proved to be some money," are quite right. In the first place the parts of the predicate (*proved* [*seemed*] and *to be*) are not separated; besides, the predicates *proved to be* and *seemed to be* stand for *evidently was* and *seemingly was*, and according to what has been explained in another place it is quite correct to say: "There seemingly was some truth . . .," "There evidently was some money . . .," etc.

Compare: *Thĕre seemed no doubt* that she had been married to Bevis, Lord Fauntleroy, and had quarrelled with him and had been paid to keep away from him (*Little Lord Fauntleroy.* — Here the adverbial adjunct of place or time has been omitted.) *Thĕre seemed to be no end to the length* of these columns (*King Solomon's Mines.* — The construction might be altered in this way: *To the length of these columns thĕre seemed to be no end.*)

(*b*) When *an exclamatory word or expression* opens the sentence, even when its meaning is *local* or *temporal*: "How

far the ball rolled!" This fact must be explained in the following way: In exclamations the exclamatory word or expression *must* stand at the beginning, hence such like constructions as "There rolled the ball how far!" *cannot* exist; and, because such constructions do not exist, we cannot say either: "How far there rolled the ball!"

(*c*) Whenever a negative expression opens the sentence which is followed by an inflected form of the auxiliary *to do*: "Little did the man think that . . .," "Scarcely did the boy see me when he took to his heels," etc. — The reason is evident: we cannot say: "Thĕre dĭd the man think little that . . .," "Thĕre dĭd the boy scarcely see me when . . ." If, however, these opening expressions are followed by another naturally unstressed verb, and they have a local or temporal meaning, there is no objection to putting in the word *thĕre*, if the construction can be altered in such a way that *thĕre* opens the sentence. Still it should be borne in mind that even here the negative expressions draw the inflected verb immediately after them, so that *thĕre* stands *after* the inflected verb. — "*Thĕre* hăd *scārcely* been a word spoken, when . . .," can be altered into: "*Scarcely had there* been a word . . ." For "*Thĕre wās sēldom* a man who had a more retentive memory," we can say: "*Seldom was there* a man who . . .," etc. — It will be evident from the latter of these two examples that *was* cannot be stressed, so that the construction in hand cannot stand for: "Thĕre sĕldom wās a man who had . . ." Comp.: "Has there ever lived so noble a man!" "Thĕre nĕver hās." Or: "Nĕver | hās thĕre." Or: "Thĕre hās nĕver."

§ 8. When the opening words *here* or *there* are stressed, they are followed by the same constructions as other opening stress-groups which are placed at the beginning for the sake of emphasis: *Hēre | stands the boy. Hēre | does the boy* (*he*) *stand. Thēre | goes the train. Thēre | it goes. Thēre | has the man* (*he*) *been killed*, etc. etc.

Sometimes these words are followed by some explanatory expression: *Thēre, | near the door | stood my sister.*

Stressed and unstressed *there* (*here*) may stand in the same sentence: *Thĕre stood a man thēre. Thĕre is a draught hēre.*

Of course it is not euphonious to say: "*Thēre thĕre* stood a man." "*Hēre thĕre* is a draught," etc. But logically and phonetically there can be no objection to this construction.

I. (*a*). The two words *thĕre* (*hĕre*) and *thēre* (*hēre*) stand in the same sentence: *Thĕre* was no smoking allowed *hēre* (= in this room) in my uncle's time (*Mr. Meeson's Will*). *Thēre* (= in that place) *thĕre* are living many friends of mine whom I could trust with my life (*Kidnapped*). Angela would plant her palace in this region, the most fitting place, because the most dreary; because *hēre thĕre* exists nothing, absolutely nothing, for the imagination to feed upon (*All Sorts and Cond. of Men*). *Hēre thĕre were dense patches* of lofty forest, *thēre* a great river wound its silvery way (*King Solomon's Mines*).

I. (*b*). *There* or *here* stressed (followed or not followed by an explanatory expression) opens the sentence; it is followed by different constructions in the same way as other opening stress-groups: John Halifax stood aside and touched his cap with a respectful reverence as the old man (= Mr. Fletcher) passed. So *hēre you are*[1] — have you taken care of my son? (*John Halifax*). *Thēre, in that hansom cab, we will* leave them (*Mr. Meeson's Will*). *Thēre, in the vestry, stood Augusta* in her bridal dress (ib.). *Thēre*, of a surety, *stood our new friend* (*John Halifax*). *Thēre he remained* behind, tapping up and down the road in a frenzy (*Treasure Island*). The tragedy was finished; *thēre lay the corpse*, and we had not yet realized that it had been enacted (*King Solomon's Mines*). *Thēre she* (= the ship) *goes* with two pounds worth of food on board that belongs to me, and that I haven't had (*Three Men in a Boat*). *Hēre some great lord's followers lie* mustered, and *thēre false John's French mercenaries hover* like crouching wolves without the town (ib.). *Hēre a high gable stood*, and it was covered with a mat of ivy (*Far from the Madding Crowd*). *Hēre was a round mirror*, of which Rose was enormously proud. *Thēre was a group of unfinished sketches* (*R. Elsmere*).

*Rotterdam.* R. VOLREDA.

[1] *Hēre ăre yŏu* would imply another meaning, of course.

# BERICHTE.

## NEUPHILOLOGISCHE VORLESUNGEN AN DEN PREUSZISCHEN UNIVERSITÄTEN VOM SOMMERSEMESTER 1901 BIS ZUM WINTERSEMESTER 1905/06 INKL.

(Fortsetzung.)

### *C. Germanistische vorlesungen.*

*Zur einführung.* Enzyklopädie der germanischen sprachwissenschaft (Kö. 1/2). — Geschichte und aufgaben der deutschen philologie (B. 2/3). — Einführung in die deutsche philologie (B. 1/2, 3/4, 4/5; Mb. 5). — Einführung (bzw. einleitung) in das studium der deutschen philologie (Gö. 2/3, 5/6; H. 2, 4; Mr. 2/3, 5). — Einführung in die deutsche sprachwissenschaft (Bn. 3/4). — Einführung in die germanische sprachwissenschaft und historische laut- und formenlehre des gotischen und altdeutschen (Br. 2/3). — Einleitung in die germanische sprachwissenschaft und geschichte der deutschen sprache I (Br. 5/6).

*Grammatik im allgemeinen.* Einleitung in die geschichte der germanischen sprachen (Kö. 1/2, 3/4). — Einleitung in die historische grammatik der deutschen sprache (Ki. 1/2). — Die germanen, ihre sprachen und sprachquellen (Mb. 2). — Grundfragen des sprachlebens (H. 5/6). — Grundlagen der vergleichenden grammatik des griechischen, lateinischen und germanischen (Br. 3). — Elemente der vergleichenden grammatik des griechischen, lateinischen und deutschen (B. 1/2). — Vergleichende grammatik des griechischen, lateinischen und deutschen I (Gö. 2), II [entwickelung des satzes II, kasuslehre] (Gö. 2/3), III [entwickelungsgeschichte des abhängigen satzes] (Gö. 3). — Grundzüge der vergleichenden grammatik des sanskrit, griechischen, lateinischen und gotischen (Ki. 1/2). — Vergleichende grammatik des sanskrit, griechischen, lateinischen und gotischen I [lautlehre] (Ki. 2/3, 4, 5), II [flexionslehre] (Ki. 3, 4/5, 5/6). — Vergleichende lautlehre des griechischen, lateinischen und deutschen (Gr. 3, 4, 5/6). — Formenlehre des griechischen, lateinischen und deutschen (Gr. 3/4). — Sanskritgrammatik für anfänger unter berücksichtigung des griechischen, lateinischen und deutschen (Gr. 3/4). — Geschichte der deutschen sprache (Bn. 1/2; Kö. 3). — Geschichte der deutschen schriftsprache in kultur- und litteraturgeschichtlichem zusammenhange (B. 4). — Geschichte der

deutschen schriftsprache (Bn. 3/4). — Aus dem leben der deutschen sprache (B. 5/6). — Prolegomena zur deutschen grammatik (Gr. 5). — Deutsche grammatik (B. 1/2; H. 3/4, 5/6; Kö. 1/2, 3/4, 5/6; Mr. 3, 5/6). — Deutsche grammatik unter berücksichtigung des gotischen, alt-, mittel- und neuhochdeutschen (Gr. 2). — Grundzüge der deutschen grammatik [gotisch, alt-, mittel- und neuhochdeutsch] (H. 2). — Deutsche grammatik I [gotisch bis althochdeutsch] (Ki. 3), II [althochdeutsch bis neuhochdeutsch] (Ki. 3/4). — Historische grammatik des gotischen, alt- und mittelhochdeutschen (Mb. 5/6). — Geschichte der deutschen sprache, besonders seit ausgang des mittelalters (Ki. 4/5). — Geschichte der deutschen laute und flexionen (B. 3/4, 5/6). — Ein kapitel der germanischen grammatik [vokalismus] (Gr. 4/5). — Germanische und hochdeutsche lautverschiebung (Gr. 4; Ki. 1). — Deutsche grammatik, schluß der flexionslehre (B. 2). — Deklination und kasuslehre (Bn. 2/3). — Konjugation, tempus- und moduslehre (Bn. 2). — Tempus- und moduslehre (Bn. 4). — Deutsche syntax (B. 1; Gr. 1, 2; Kö. 2). — Grundzüge der deutschen syntax (Br. 4; Ki. 4/5). — Deutsche wortbildungslehre (B. 4; Gr. 2/3; Kö. 4; Mb. 4/5). — Deutsche wortbildung [gotisch, alt-, mittel- und neuhochdeutsch] (H. 2/3). — Der deutsche wortschatz, seine zusammensetzung und sein etymologischer zusammenhang (Br. 4). — Deutsche semasiologie (Gr. 1). — Repetitorium der deutschen grammatik (H. 2/3, 4). — Grammatische übungen [seminar] (Br. 2); [vergleich der gotischen und der althochdeutschen flexion] (B. 5). — Der deutsche prosastil in seiner historischen entwickelung (Bn. 4/5). — Rhetorik (Mr. 2/3, 5).

*Altgermanische dialekte.*

Ohne angabe des dialekts. Altdeutsche grammatik a) für anfänger, b) für fortgeschrittene (Mr. 1). — Altgermanische [altdeutsche] übungen (B. 2; Mr. 2, 4, 4/5, 5, 5/6).[1]

*Gotisch.* Einführung in das studium der gotischen sprache und litteratur (Gr. 5/6). — [Einführung in die germanische sprachwissenschaft und] historische laut- und formenlehre des gotischen und altdeutschen (Br. 2/3). — Die gotischen laute und formen verglichen mit denen der übrigen germanischen dialekte (H. 3). — Vergleichende grammatik des gotischen (B. 1, 2, 4/5); [nebst übungen für anfänger] (Mr. 4/5). — Etymologische erklärung des gotischen wortschatzes (H. 2/3, 5/6). — Gotische grammatik (Br. 5; Gö. 5; Ki. 4; Kö. 4; Mb. 4; Mr. 2). — Gotisch (B. 3/4; Bn. 5/6). — Gotische [und althochdeutsche] grammatik (Gö. 3/4). — Gotische grammatik und erklärung ausgewählter abschnitte des Ulfilas (Br. 1/2, 4; Gr. 3). — Gotische

[1] In den anderen semestern (von 2/3—3/4) wurden in Münster wahrscheinlich auch „altdeutsche übungen" abgehalten, was unbestimmt genug ist. Im vorlesungsverzeichnisse selbst steht leider nur „seminar" verzeichnet.

grammatik und texte (Gr. 1/2). — Gotische grammatik und übungen (Bn. 2/3, 4/5; Mr. 3). — Gotisch [mit übungen] (Mb. 1). — Gotische texte (H. 3/4). — Erklärung gotischer texte [seminar] (Br. 4/5). — Gotische übungen (Gö. 5/6; Ki. 3/4; Kö. 1/2, 4/5); [proseminar] (B. 2/3, 5/6; Bn. 1/2; Br. 1/2; Gö. 3/4; Mb. 4, 5/6); [seminar] (B. 5; Ki. 5); [deutsche gesellschaft] (Gr. 4). — Gotische interpretationsübungen (Gr. 3/4). — Übersetzung und erklärung ausgewählter abschnitte des Ulfilas (Br. 3/4). — Gotische bibelübersetzung [seminar] (Ki. 3). — Sprachliche übungen im anschluß an die lektüre gotischer texte (Mr. 3/4). — Gotische [und althochdeutsche] interpretationsübungen [proseminar] (Gr. 1, 2). — Interpretation gotischer [und althochdeutscher] prosastücke [seminar] (Mb. 3).

*Altnordisch.* Einführung in das studium des altnordischen (Gö. 1); [mit lektüre der Völsungasaga] (Gö. 3/4). — Einführung in das altnordische und erklärung ausgewählter lieder der älteren Edda (Br. 5). — Erklärung ausgewählter lieder der Edda nebst einführung in die altnordische grammatik und litteratur (H. 4/5). — Altnordisch (Bn. 5, 5/6; Gr. 1, 2). — Altnordische grammatik (B. 2/3, 4/5). — Altisländische grammatik (H. 2). — Elemente der altnordischen grammatik und erklärung der Eyrbyggjasaga (Ki. 2/3, 4). — Altnordisch [grammatischer und litterarhistorischer abriß, lektüre eines leichten prosatextes] (Mb. 4/5). — Abriß der altnordischen grammatik und lektüre ausgewählter lieder aus der älteren Edda (Bn. 1/2). — Einführung in die poetische Edda nebst erklärung ausgewählter lieder (Ki. 4/5), [fortsetzung] (Ki. 5). — Erklärung ausgewählter Eddalieder (B. 2/3); [seminar] (Ki. 3). — Die ältere Edda (Mb. 2/3). — Erklärung ausgewählter stücke aus der prosaischen Edda (Ki. 1). — Snorra Edda [seminar] (Gö. 4). — Eddaübungen (B. 1/2, 3/4). — Erklärung einer altisländischen saga (B. 3). — Hœnsna Þórissaga [seminar] (Gö. 1). — Völsungasaga (Bn. 3). — Aris isländerbuch mit überblick über Islands geschichte und verfassung (B. 5/6). — Lektüre eines alt- [oder neu-] nordischen denkmals (B. 4). — Lektüre altisländischer prosanovellen (B. 5). — Altnordische übungen (B. 4/5; Gr. 4); [für anfänger] (B. 2/3); [für geübtere] (H. 1). — Geschichte der altnordischen poesie mit erklärung ausgewählter gedichte (B. 5/6). — Geschichte der altnordischen litteratur I [dichtung] (B. 1/2, 3/4), II [prosa] (B. 2, 4).

Geschichte der germanischen *runenschrift* nebst erklärung ausgewählter denkmäler (Ki. 1/2, 3/4). — Übungen im lesen und interpretiren von runeninschriften (Ki. 2). — Erklärung ausgewählter runendenkmäler (Ki. 4). — Runenlehre mit übungen (B. 4/5).

*Altsächsisch* (*altniederdeutsch*). Einführung ins [althochdeutsche und] altniederdeutsche, mit interpretation von [Otfried und] Heliand (Gr. 1/2). — Altsächsische [und althochdeutsche] grammatik (B. 5). — Altsächsische grammatik und erklärung ausgewählter stücke des Heliand (B. 1; Bn. 1/2, 3/4, 5/6). — Die altsächsische bibeldichtung [mit grammatischer einleitung und interpretation ausgewählter Heliandabschnitte]

(Mb. 3, 5/6). — Altsächsisch. Heliand (Kö. 2, 5). — Altsächsische übungen (B. 4 [seminar]; Gö. 1; Ki. 4/5 [genesisbruchstücke]). — Erklärung kleinerer [althochdeutscher und] altniederdeutscher denkmäler (Ki. 1/2). — Geschichte und interpretation [althochdeutscher und] altniederdeutscher alliterationsdichtungen [altsächsische genesis] (Br. 3/4, 5/6). — Erklärung der altsächsischen genesis [und ausgewählter stücke aus Otfrieds evangelienbuch] (B. 5). — [Otfried und] die altsächsische evangeliendichtung [seminar] (Gr. 4; Mb. 1/2).

*Friesisch.* Altfriesische übungen (Gö. 3/4). — Friesisch [ohne nähere angabe] (Gr. 2).

*Althochdeutsch.* Einführung ins althochdeutsche [und altniederdeutsche], mit interpretation von Otfried [und Heliand] (Gr. 1/2). — Einführung in das studium des althochdeutschen (Mb. 4/5); [unter erklärung althochdeutscher reimgedichte] (Br. 1); [mit erklärung leichterer texte] (Br. 4/5); [und erklärung der ältesten deutschen litteraturdenkmäler] (H. 1). — Einführung in das studium der althochdeutschen sprache und litteratur (Gr. 5; Mr. 2/3, 5). — Althochdeutsche grammatik (Bn. 1); [für anfänger] (B. 3); [erklärung der kleineren althochdeutschen denkmäler] (Gö. 2); [mit interpretation ausgewählter texte] (H. 4). — [Gotische und] althochdeutsche grammatik (Gö. 3/4). — [Altsächsische und] althochdeutsche grammatik (B. 5). — Althochdeutsche sprache und litteratur (Bn. 2, 3, 4, 5). — Althochdeutsche übungen (Br. 1/2; Gö. 2/3; Kö. 2, 5; Mr. 2/3; [für anfänger] (B. 3/4); [proseminar] (B. 4/5 [nach Braunes lesebuch]; Gö. 1; H. 5; Mb. 4/5); [erklärung der alliterirenden dichtungen] (Ki. 4); [seminar] (H. 3; Ki. 1/2 [Braunes lesebuch], 2, 3/4 [Otfrieds evangelienbuch], 5, 5/6). — Althochdeutsche denkmäler (Ki. 2); grammatische übungen an althochdeutschen denkmälern (B. 3). — Erklärung kleinerer althochdeutscher denkmäler (B. 2/3); [deutsche gesellschaft] (Gr. 4/5). — Erklärung althochdeutscher gedichte (Mb. 3/4). — Althochdeutsche stücke aus Braunes lesebuch (Mb. 5/6). — Otfried und die kleineren althochdeutschen poetischen denkmäler des neunten jahrhunderts (Kö. 1, 4/5). — Otfrieds evangelienbuch [seminar] (Gr. 2/3). — Erklärung von Otfrieds evangelienbuch [nach Braunes lesebuch] nebst litterargeschichtlicher einleitung (H. 2/3, 5/6). — Interpretation [gotischer und] althochdeutscher prosastücke [seminar] (Mb. 3). — Geschichte und interpretation althochdeutscher [Hildebrandslied] [und altniederdeutscher] alliterationsdichtungen (Br. 3/4, 5/6). — Erklärung [der altsächsischen genesis und] ausgewählter stücke aus Otfrieds evangelienbuch (B. 5). — [Heliand und] Otfried [seminar] (Gr. 4; Mb. 1/2). — Erklärung kleinerer althochdeutscher [und altniederdeutscher] denkmäler (Ki. 1/2). — Althochdeutsches repetitorium (H. 2).

(Fortsetzung folgt.)

*Kattowitz.* M. GOLDSCHMIDT.

## DER LONDONER FERIENKURSUS DES JAHRES 1906.

Im jahre 1895 erstattete ich in dieser zeitschrift einen bericht über den von der *Alliance Française* organisirten pariser ferienkursus, der ja seitdem eine ständige einrichtung geworden ist. Von dem unter der ägide der University of London abgehaltenen kursus ist meines wissens in diesen blättern noch nicht die rede gewesen. Man kann wohl jetzt, nachdem er bereits dreimal stattgefunden hat, sich ein urteil erlauben und seinen wert einem größeren kreise bekannt machen.

Zunächst ist auf den unterschied zwischen dem londoner ferienkursus und den in Edinburgh und Cambridge abgehaltenen hinzuweisen. Diese bezwecken mehr eine wissenschaftliche aus- bzw. fortbildung und sind eher mit den marburger und göttinger zu vergleichen. Der londoner ist rein praktisch und wendet sich ausschließlich an ausländer. Daß die wissenschaft nicht gar zu kurz kommt, ist kein mangel.

Der diesjährige, vom 16. juli bis 10. august sich erstreckende kursus zerfiel in vorlesungen und praktische übungen. Die vorlesungen umfaßten englische sprache und litteratur, englisches erziehungs- und unterrichtswesen, englische kunst, englisches leben usw. Während hierbei die zuhörer selbstverständlich nur passiv waren, hatten sie in den *Classes* eine aktive rolle. Es waren nämlich abteilungen für *conversation* und *reading* gebildet. In diesen hatte jeder teilnehmer (etwa 15, in der zweiten hälfte 18) eine stelle aus einem englischen schriftsteller (*Martin Chuzzlewit* von Dickens) zu lesen; seine aussprache wurde vom englischen lehrer verbessert. In den *Reading Classes* (etwa acht bis zehn teilnehmer) wurde, ebenfalls unter der leitung eines englischen lehrers resp. einer lehrerin, über ein vorher ausgegebenes thema gesprochen oder debattirt.

Nunmehr einige bemerkungen über die hauptsächlichsten vorträge. Alle zu charakterisiren, muß ich mir versagen, so die vorzüglichen, klaren des herrn John Lea über einige perioden der englischen malerei. Ein verzeichnis der zu besprechenden bilder mit der angabe der galerie, in der sie sich befinden, kam einige tage vorher zur verteilung.

Prof. Hall Griffin gab in fünf vorlesungen einen überblick über den modernen englischen roman von Richardson bis Thackeray. Von den zwei *Lantern lectures* desselben herrn: *London under the Tudors and Stuarts* und *London under the Georges* enthielt die zweite manche willkommene ergänzung jener vorträge. Ein jedem zuhörer eingehändigter syllabus diente zur orientirung und erweiterung des gehörten. Dieser zyklus von fünf vorträgen war nicht nur interessant, sondern gediegen und inhaltsreich und brachte manches, das man in den landläufigen büchern nicht findet. Die stärke Griffins beruht namentlich darin, daß er das milieu, in dem sich die meisterwerke abspielen, trefflich und lebhaft zu schildern weiß.

Dr. Frank Heath verblüffte durch die offenheit, mit der er in seinen zwei vorträgen über *Modern Educational Problems* dem englischen

unterrichtswesen zu leibe rückte, die großen schulen von Eton und Harrow und die alten universitäten Oxford und Cambridge angriff. Ein kühner mann, der es mit seiner sache ernst nimmt. Doch glaube ich, er wird noch lange kämpfen müssen, bis er sein ziel, wenn überhaupt, erreicht. Der liberale engländer ist in mancher beziehung stockkonservativ und wird seine große meinung von seinen hohen schulen und seinen klassischen hochschulen so leicht nicht aufgeben.

In der schlußvorlesung bemühte sich herr dr. R. D. Roberts, *Registrar of the London University Extension Board*, seinen zuhörern einen begriff von dem sogenannten *University Extension Movement* zu geben. Wir hörten da, wie weit verbreitet und gut organisirt diese, sagen wir, hochschulkurse sind, die aus kleinen anfängen sich entwickelt haben. Sie bieten dem nichtakademiker gelegenheit, sich auf irgend einem gebiete ein gründliches wissen anzueignen, und überragen weit unsere auf einige vorträge beschränkten hochschulkurse. Wer über das *University Extension Movement* sich näher orientiren will, lese die von der *University of London* veröffentlichten programme und jahresberichte.

Herr Alfred Milnes, *External Registrar of the University of London*, hielt drei vorträge aus dem gebiete der nationalökonomie: *The Growth of the Liberty Ideal*, *The Economics of Fairy Lore*, *The Origin of Exchange*. Gleich gediegen in inhalt und form, dürften sie wohl am längsten im gedächtnis der teilnehmer haften, und gern wird man sich ihrer erinnern, da sie ein diesen immerhin fernerliegendes gebiet in knapper zeit erhellten. Herr Milnes ist nicht nur ein hervorragender redner, sondern auch ein universitätslehrer, der den bedürfnissen der hörer rechnung zu tragen versteht.

Die zwei mehr für nicht-deutsche berechneten vorlesungen des herrn direktors Dörr: *Some Problems of Modern Language Teaching* und *The Reform Method and the Reform School* sagen den lesern dieser zeitschrift nichts neues, und ich begnüge mich mit ihrer erwähnung.[1]

Als übergang von der theorie zur praxis möchte ich die vorlesungen des herrn prof. Rippmann über *The Sounds of Spoken English* bezeichen. Rippmann, ein vorkämpfer der reformbewegung im unterrichte der neueren sprachen in England, gab lautphysiologische erklärungen und praktische anweisungen zur hervorbringung der englischen laute. Höchst wertvoll waren namentlich die phonetischen transskriptionen an der tafel und ihre erläuterungen. Da Rippmann verschiedene texte und verschiedene aussprachen (die *standard*-aussprache der gebildeten, des niederen volkes usw.) heranzog, so erhielt man einen einblick in das wesen der englischen aussprache im allgemeinen.

---

[1] Den ersten der vorträge hat prof. Rippmann in der zeitschrift *Modern Language Teaching* II, 7 (november 1906) abgedruckt.

Ich komme zu den *Classes*, der crux aller ferienkurse für ausländer.

Die *Reading Classes* waren vorzüglich geleitet, besonders die, an denen ich teilnahm. Mr. Macdonald, der durch seine aussprache wie durch seine nicht mehr dilettantenhafte deklamationsgabe eine große anziehungskraft ausübte, ließ sich keine mühe verdrießen, die aussprache seiner schutzbefohlenen in der klasse und privatim zu verbessern. Diese klassen litten aber an einem übel. Ich meine nicht die große zahl der teilnehmer, sondern ihre verschiedene vorbildung. Da die aussprache jedes herrn und jeder dame vor beginn des kursus geprüft wurde, wäre es möglich gewesen, die auf gleicher stufe stehenden in derselben klasse zu vereinigen. Da es nicht geschah, mußten vorgerücktere mit weniger geübten, ja anfängern sich langweilen und ihre nicht geringen fehler anhören. Ich gebe zu, daß es eine heikle aufgabe für den direktor ist, erwachsenen personen ihre fehler vorzustellen. Aber andererseits haben diese doch das bestreben, zu lernen, und sie können es besser, wenn sie mit ihresgleichen gepaart werden. Es ist dann eine elementarere behandlung für sie möglich. Jedenfalls muß man aber verlangen, daß jeder teilnehmer sich auf den text vorbereitet, der gelesen wird. Sonst verläuft die stunde gar zu peinlich. Ganz schülerhafte aussprachefehler dürften nicht vorkommen.

Was die *Conversation Classes* anlangt, so ist rühmend hervorzuheben, daß, wie bereits erwähnt, das thema vorher bestimmt war, und mit ausnahme von einigen, wie *That self-conceit is less harmful than self-contempt*, *Modern fiction*, vielleicht auch *That the influence of the Japanese is wholly advantageous to western civilisation*, waren die *subjects* gut gewählt und sehr ergiebig, so daß sich jeder beteiligen konnte. Freilich ging es in den verschiedenen klassen verschieden zu. Das hing von den leitern resp. leiterinnen ab. So wurde hier die aussprache und die ausdrucksweise verbessert, dort nicht. Hier sprachen nur zwei oder drei teilnehmer, während die anderen nicht zu worte kamen, dort war die beteiligung an der diskussion eine allgemeine. Hier machte der leiter einige bemerkungen zum anfange, dort wurde die initiative den teilnehmern überlassen. Ich meine, auch für diese klassen müßten allgemeine anordnungen erlassen werden, wenigstens in einem gewissen grade, ohne daß allzu enge grenzen gezogen werden, die die individuelle freiheit beschränken. Die vielleicht zu große zahl der teilnehmer in jeder klasse beanstande ich nicht, ich weiß aus authentischer quelle, daß das nur eine geldfrage ist, und daß dieser mangel gehoben werden wird, wenn erst die beteiligung am kursus eine größere ist.

Wir sind uns keinen augenblick im unklaren darüber, daß die frage der ferienkurse eine schwer zu lösende ist. Jeder teilnehmer hegt andere erwartungen. Der eine glaubt, eine völlige beherrschung der fremden sprache im kurs erlangen zu können; der andere erhofft

eine bereicherung seiner wissenschaftlichen kenntnisse; ein dritter denkt, in der kurzen zeit eine genaue kenntnis von land und leuten zu erwerben. Für mich liegt der wert eines solchen kursus darin, daß er dem ausländer gelegenheit bietet, gutes englisch zu hören, seine aussprache verbessert zu sehen und etwas konversation zu treiben. Mehr darf man nicht verlangen. Und das hat, sehen wir von einigen berührten mängeln ab, der diesjährige londoner kursus durchaus geleistet.

Die vorlesungen und übungen fanden in den räumen des Imperial Institute, South Kensington, von 9 uhr 10 minuten bis 1 uhr statt. Ein stundenplan mit genauer angabe der *lectures* und *classes* wurde jeden donnerstag oder freitag jedem studenten für die folgende woche übergeben. Die nachmittage und die sonnabende wurden zu mannigfachen ausflügen in London und seine engere und weitere umgegend verwandt, so daß derjenige, der zum ersten male in der englischen hauptstadt weilte, unter sachkundiger leitung ihre hauptsehenswürdigkeiten in augenschein nehmen konnte. Der *Common Room* mit seiner ausstellung von schulbüchern und wissenschaftlichen werken und seinen verschiedenen tagesblättern, sowie die sogenannte Jehanghir Hall als *Writing Room* standen den teilnehmern zur verfügung. Man fühlte sich wie in einer familie, und das zusammenleben gestaltete sich höchst gemütlich. Nicht zum geringsten trug hierzu herr Rippmann, der direktor des kursus, bei, der unablässig tätig war, den studenten die teilnahme angenehm und nützlich zu gestalten, und unermüdlich jedem auf seine fragen bescheid gab. Sollten nicht alle vom kursus befriedigt gewesen sein, so liegt es daran, daß sie zu viel erwarteten oder nur vierzehn tage an einer veranstaltung teilnahmen, die auf vier wochen berechnet war. Ich habe grund anzunehmen, daß solche studenten nicht mehr werden zugelassen werden, wenn der kursus sich mehr eingebürgert haben wird; vierzehn tage sind doch gar zu knapp und diskreditiren ihn.

Einige statistische angaben über die länder, die die meisten teilnehmer entsandten, dürften auf interesse stoßen. An der spitze stand stets Deutschland; es folgten Schweden, Frankreich, Dänemark, Österreich, Holland, und zwar in den drei jahren, die der kursus besteht, folgendermaßen:

| | 1904 | 1905 | 1906 | Summe |
|---|---|---|---|---|
| Deutschland | 66 | 50 | 84 | 200 |
| Schweden | 27 | 19 | 24 | 70 |
| Frankreich | 29 | 23 | 15 | 67 |
| Dänemark | 31 | 14 | 21 | 66 |
| Österreich | 12 | 9 | 17 | 38 |
| Holland | 13 | 13 | 12 | 38 |
| Im ganzen nahmen in den drei jahren teil: | | | | |
| Herren | 126 | 92 | 125 | 343 |
| Damen | 83 | 52 | 84 | 219 |

Am diesjährigen kursus waren von anderen als den angeführten ländern vertreten: Belgien mit zwei, Finnland neun, Ungarn sieben, Italien vier, Norwegen zwei, Portugal und Rumänien mit je einem, Rußland und die Schweiz mit je vier teilnehmern.

Es wäre zu wünschen, daß der ferienkursus außerhalb der schulferien stattfinde, denn es gehört ein gut teil idealismus dazu, die zeit, die man der erholung widmen sollte, zu immerhin anstrengenden studien zu verwenden. In der tat konnte man bei den meisten herren und damen in der letzten woche schon eine gewisse schlaffheit bemerken. Aber da die ferien in den einzelnen ländern in verschiedene zeiten fallen, so dürfte eine einigung schwer sein. In den winter kann der kurs nicht verlegt werden, weil die dozenten da nicht frei sind. Die deutschen, die nur vier bis fünf wochen ferien haben, sind am ungünstigsten gestellt. Ihnen sollten für den fall der teilnahme an einem kursus längere ferien gewährt werden, und ich weiß meinem kuratorium dank, daß es mir 14 tage bewilligte, die ich nach freiem belieben verwenden konnte, bevor der ferienkurs begann.

*Frankfurt a. M.* J. Caro.

# BESPRECHUNGEN.

1. W. Steuerwald, *Englisches lesebuch* für höhere lehranstalten. Mit wörterbuch. 3. auflage. Stuttgart, Muth. 1906. VIII und 390 s. Geb. m. 3,20.
2. R. Dammholz, *Englisches lehr- und lesebuch* (ausgabe B von G. Ebeners *Englischem lesebuch* für schulen und erziehungsanstalten). II. teil oberstufe, band I grammatik. 2. verb. u. verm. auflage. Hannover, Carl Meyer (G. Prior). 1904. XIV und 255 s. M. 2,70.
3. G. Dubislav und P. Boek, *Methodischer lehrgang der englischen sprache* für höhere lehranstalten, unter besonderer berücksichtigung der mädchenschulen. I. teil: *Lese- und elementarbuch*, mit einer karte von England, einem plan von London und einer tafel der englischen münzen. 2. auflage. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1905. XII und 203 s. M. 2,50.

1. Steuerwalds *Englisches lesebuch*, das in Bayern viel benutzt wird, will „die sprache in verschiedenen anschauungs- und wissenskreisen zum wort kommen lassen und so zugleich eine anlehnung an die verschiedenen unterrichtsspartien ermöglichen ... Besonders reich vertreten sind die stücke, welche die britische nation, ihre geschichte, sprache und litteratur, ihr land, ihre sitten und eigentümlichkeiten zum gegenstande haben." In der vorliegenden dritten ausgabe ist „eine reihe älterer lesestücke beseitigt und durch solche aus der neueren und neuesten litteratur ersetzt". Eine weitere zugabe bilden die *Materials for Conversation and Dialogues*, sowie ein spezialwörterbuch. Die „vokabeln" zu den *Materials and Dialogues* (s. 219—251) sind in der reihenfolge der einzelnen stücke beigefügt. Das ziel, das der verfasser sich gesteckt hat, bringt eine, freilich mehr oder minder allen lesebüchern, besonders aber dem vorliegenden anhaftende, stilistische buntheit des textes mit sich, die besonders in die augen fällt, wenn man nach einem historischen oder litteraturgeschichtlichen lesestück zu den *Materials and Dialogues* kommt: diese wirken auch inhaltlich ernüchternd und fügen sich nicht recht in den rahmen des buches; ich sähe sie lieber in das elementarbuch verwiesen. Sämtliche sprachproben sind unter folgenden überschriften vereinigt: *Human Life, Nature, God; History, Mythology, Tradition; History of English Literature; Geography, England and the English; Rhetorical Passages; Letters etc.; Materials for Conversation, Dialogues; Poetry.* Aus dem

buch der bücher werden uns die unvermeidlichen zehn verbote beschert: das vaterunser fehlt diesmal. Es gibt bedeutsameres, schöneres in der *Bibel*: bergpredigt, buch Hiob, psalter, hohes lied. Unsere fremdsprachlichen lesebücher bringen fast durchweg, damit der vorgeschrittenere schüler auch für sich mit verständnis und nutzen darin lesen könne, anmerkungen zum text. Steuerwalds lesebuch würde durch beigabe kurzer anmerkungen an brauchbarkeit gewinnen. Nicht befreunden kann ich mich mit der das historische wortbild verunzierenden diakritischen aussprachebezeichnung des englisch-deutschen wörterbuchs (s. 287—390). Warum gibt man nicht hinter jedem wort folgerecht die „gesamtansicht" seiner aussprache in lautschrift, etwa in der des *Maître phonétique*, die immer weiter sich verbreitet und jetzt wohl nur noch von ganz vereinzelten unkundigen als etwas unheimliches und gefährliches betrachtet und behandelt wird? Ich meine: nicht einzelne laute, wie, um ein beispiel aus dem wörterbuch zu nehmen, *loch* (schottisch *ch* = *k*) — das *ch* stellt m. w. einen reibe-, keinen verschlußlaut dar — sondern das ganze wort *lox*. Das lautbild hat das gute recht, ebenso ungekürzt und rein vor die augen des lesers zu treten, wie das buchstabenbild, das es vertritt. Als empfehlend wird im vorwort erwähnt, daß das buch im verzeichnis der zum gebrauch an den mittelschulen Bayerns zugelassenen lehrbücher enthalten ist. Unbeschadet der ausstellungen schließe ich mich dieser amtlichen empfehlung gern an.

2. 1884 klagte Schröer in seinem schriftchen *Über den unterricht in der aussprache des englischen*, die meisten besseren schulgrammatiken ständen in der erklärung und darstellung der aussprache nicht auf der höhe der forschung. Die vorbildliche art, in der schon 1879 Viëtor im ersten teil seiner schulgrammatik den weg zeigte, indem er bei der darstellung der laut- und formenlehre durchweg der lautlichen umschrift sich bediente und die sicheren ergebnisse der phonetik für die praxis nutzbar machte, hat bis um die mitte der achtziger jahre keine nachahmer gefunden. Seit dieser zeit sind eine reihe von grammatiken erschienen, wie die von Nader-Würzner, Meier-Aßmann, Dubislav-Boek, Fehse und neuerdings von dem zur lautschrift bekehrten G. Krüger, die in der erklärung und bezeichnung der laute den fortschritten der lautphysiologie rechnung tragen. Die vor uns liegende zweite auflage des *Englischen lehr- und lesebuchs* von Dammholz (1. auflage 1897) hält noch fest an der darstellung der aussprache mit hilfe diakritischer zeichen, die das orthographische wortbild nicht selten bis zur unkenntlichkeit entstellen und obendrein wegen der unzahl kleiner und kleinster zeichen das augenlicht gefährden. Es sieht fast so aus, als ob jeder herausgeber das erfinden neuer einzelheiten innerhalb des systems für seine pflicht hielte: bei Dammholz und dem soeben besprochenen Steuerwald sind über die hälfte der zeichen für selbst- wie für mitlaute verschieden. Es wäre

im interesse der schüler und der verbreitung der bücher zu wünschen, daß man allgemein zu der wissenschaftlich und praktisch erprobten phonetischen transkription überginge, wie sie — mit den obligaten, aber leicht erkennbaren unterschieden — z. b. Passy im *Maître phonétique*, Schröer in seinem wörterbuch gebraucht, einer lautschrift, die auf dem grundsatz beruht: *für jeden besonderen laut ein besonderes zeichen, für denselben laut stets dasselbe zeichen.* Dann wären ein für allemal unmöglich solche aussprachangaben wie bei Dammholz s. 3: „merke *I used* [uzt] ich gebrauchte, aber *I used* [usd] ich pflegte": *z* und *s* sind von D. hervorgehoben. Auf derselben seite ist der laut *y* durch *ăg* dargestellt. Auf weitere einzelheiten einzugehen, würde zu weit führen. Das anfangskapitel „ausspracheregeln" bedarf, wenn es seinen namen verdienen soll, einer umarbeitung, für die nach meiner meinung das ausgehen vom laut statt von der historischen schreibweise die richtschnur sein müßte: 1. laut, 2. beispiele in lautschrift, 3. historische schreibung des lautes, 4. historisches wortbild. Auf die ausspracheregeln folgt die formenlehre, in der, ebenso wie bei dem nachher zu besprechenden Dubislav-Boek, stets die *englischen* grammatischen termini, überall mit angabe der aussprache, gebraucht werden. Ist es an mädchenschulen weniger bedenklich als an knabenschulen, den schon ziemlich alten zopf, behandlung der grammatik in der fremden sprache, weiter zu pflegen? Wann kommt im praktischen leben einmal die unterhaltung auf grammatische dinge? Wo diese art der behandlung der grammatik noch vorgeschrieben ist, wäre es m. e. an der zeit, die vorschrift abzuschaffen. Jedes der achtzehn *Chapters* der syntax beginnt mit einem zusammenhängenden lesestück aus dem stoffgebiet der englischen geschichte, geographie, staatseinrichtungen, familienverhältnisse. Auf das lesestück folgen in jedem kapitel *Rules derived from story*, in denen an sätzen aus dem stück die grammatische erscheinung erklärt wird; ferner *Questions*, die nicht als sprechübungen benutzt, sondern von der schülerin gelesen und beantwortet werden sollen; dann *Translations* mit einzelsätzen zum hin-übersetzen und endlich *Exercises*, in denen in englischer sprache grammatische aufgaben gestellt oder zusammenfassende wiederholungen zum mündlichen wie schriftlichen durcharbeiten im anschluß an das lesestück gegeben sind. Von kapitel 6 an ist auch ein zusammenhängendes deutsches stück zum übersetzen beigegeben, das inhaltlich an das englische sich anschließt. Die zusammenhängenden englischen und deutschen stücke sind nach form und inhalt geschickt ausgewählt und durchgearbeitet. Den schluß des buches, der für zwei, „bei eingehender benutzung des stoffes" auch für drei jahre ausreicht, bilden *Words from Chapters I–IX*, sowie ein englisch-deutsches und deutsch-englisches wörterverzeichnis, von denen das erste bei jedem wort die aussprache in der erwähnten weise angibt: auch für dieses wäre die anwendung der lautschrift wünschenswert.

3. „Unter besonderer berücksichtigung der mädchenschulen" ist ch der *Methodische lehrgang der englischen sprache* von Dubislav-Boek gefaßt, dessen erster teil *Lese- und elementarbuch* (auf dem titelblatt rdruckt!) 1905 in zweiter auflage erschien (erste auflage 1902). Das rbuch ist „im engsten anschluß an die lehrpläne von 1894 gearbeitet". dem *propädeutischen kursus*, der den sprachstoff fast ganz dem schul- en entnimmt, sind die fremden sprachlaute auf die ersten sechs ctionen so verteilt, daß „jeder abschnitt nur zwei oder drei neue ute bringt . . . Mit *Lesson 7* setzt die systematische behandlung der rmenlehre ein, die an englischen lesestücken und sätzen geübt wird." ann folgen englische übungen und schließlich zur einübung der rammatik „deutsche zum hin-übersetzen bestimmte sätze und stücke". urch wiederholte anwendung des sprachmaterials in immer neuer sammenstellung mit neuem inhalt soll, wie die verfasser hervorheben, ie einübung nach dem prinzip der immanenten wiederholung vor sich ehen. In den vortrefflichen englischen lesestücken bietet das buch ch möglichkeit englische realien. Mit besonderer sorgfalt sind die ahlreich eingestreuten gedichte ausgewählt. Die vorliegende zweite uflage enthält dankenswerter weise in einem anhang die meisten tücke des propädeutischen kursus in phonetischer umschrift: *wer inmal lautschrifttexte im anfangsunterricht benutzt hat, der mag sie icht mehr entbehren.* Die verfasser schwanken in ihrer darstellungs- eise zwischen der *dictionary pronunciation* und der aussprache des ery *day talk*. Wäre es nicht zu empfehlen, auf der linken seite die ine, auf der rechten, reinlich davon geschieden, die andere, d. h. die igentliche, und zwar in sprachtakten nach Sweets vorbild darzustellen? ach meiner ansicht ist schon im anfangsbetrieb, wenn nicht von anfang n, so doch sehr bald, die unverfälschte, lebendige umgangssprache bei en sprechübungen über alltagserscheinungen anzuwenden, wie ich es enn auch für verkehrt, für unwahr halte, wenn man im ersten eutschen jahr in unseren volksschulen etwa aussprechen läßt: *dízé átsé*, oder „richtiger" noch *kát-tsé*. Das ist ja noch nicht einmal örterbuchaussprache. Es gibt keine lebende sprache in *dictionary ronunciation*. Die schwierigkeit des verstehens eines ausländers liegt i. e. weniger im „schnellen sprechen" — das zeitmaß der rede ist ndividuell verschieden und, ähnlich wie die tonstärke, vom gemüts- ustand abhängig — als vielmehr in der mangelhaften oder un- enügenden kenntnis der bei fließender rede naturgemäß eintretenden indungs-, angleichungs- und verkürzungserscheinungen. Der eindruck es schnelleren tempos beim sprechen des ausländers entsteht dadurch, aß er die satzphonetisch veränderten wortformen gebraucht, die das n die aussprache des isolirten wortes gewöhnte ohr nicht hinreichend chnell oder überhaupt nicht erfaßt. Wessen ohr und zunge im erfassen nd nachahmen dieser lautlichen *petits faits* — um einen ausdruck ines auf das sprachliche gebiet zu übertragen — nicht geübt ist,

der kann weder deutlich, d. h. schnell genug hören, noch idiomati. aussprechen. So erklärt es sich m. e., wenn man von phoneti ahnungslosen leuten, die lange im ausland waren, manchmal wun dinge aufgetischt bekommt über angeblich beobachtete aussprachli einzelheiten. Schon in der schule sind an der hand der umschrift d lehrbuchs diese ebenso unscheinbaren wie bedeutungsvollen tatsache der satzphonetik zu berücksichtigen. Freilich: *der lautphysiologis nicht geschulte neuphilologe läßt die transskriptionen besser unbenutz* zumal wenn sie, wie im vorliegenden buch, manche unvollkommen heiten aufweisen; er könnte leicht dauerndes unheil anrichten. Di korrektur der lautschrifttexte ist außerordentlich mühsam. Gerade in elementarbuch kann sie im interesse der sicherung der aussprach nicht sorgfältig genug sein. Ich habe die zeilen der seiten 193–20 numerirt und möchte zum schluß einige (nicht alle) druckfehler be richtigen und ein paar vorschläge machen. Seite 193, zeile 1 *fɔ̃ɛ* z. 4 und auch 197, 4 *not jet* ohne bindebogen; 194, 2 *it‿iz*, 19 *ai‿ɛn* entsprechend 193, 5 mit bindebogen: der bindebogen sollte viel häufige gesetzt werden; erfahrungsgemäß übertragen unsere schüler aus ihre hochdeutschen muttersprache den *glottal stop* — die mundart kenn ihn nicht und so auch das englische nicht — gern auf das englische 194, 8 *θɔ̃d*, 21 *twelv*. 195, 1 *fɔ̃θ*. 196, 1 *klās*, 7 *tū*, 10 entsprechen 197, 6 *biginz*; 11 entsprechend 197, 7 *indʒɔ́i*; 196, 12 *kiŋ*, *riŋ*, 13 *loŋgə* entsprechend *stroŋgər* in derselben zeile, 18 *mʌđə*, 24 wie 16 *bed‿ɔt* 197, 5 und 198, 14 und 21 *đi*; 197, 11 *litəl*: zu erwägen wäre, ob man nicht, wie es in der neuen ausgabe des Thiemeschen wörterbuchs wohl zum erstenmal durchgeführt ist, die beiden *l* auch in der lautschrift scheiden soll, da sie sich in der klangwirkung so scharf voneinander abheben. Es ist gar nicht schwer, einen durchschnittsschüler von anfang an an das richtige zu gewöhnen, sehr schwer, wenn nicht unmöglich, ihm nachher etwas falsches auszutreiben. 197, 12 *siksθ*, 13 *pleʒə*, 18 *ə*, 24 *bifɔ́ə*. 198, 5 *hwɔt*: die südenglische neigung, das *h* in den wörtern mit *wh* im anlaut nicht zu sprechen, ist nach Schröer (*Wörterbuch*, s. XXI) nicht nachzuahmen; auch Viëtor umschreibt *hw*, ebenso in seinem *Primer of Phonetics* (1890) Sweet, der sogar glaubt, daß in ein paar generationen die aussprache *hw* das ganze sprachgebiet zurückerobert haben wird. Durch die aussprache *hw* wird auch die rechtschreibung gestützt: vergleiche *which* und *witch*, *white* und *wight*, *whether* und *weather*. 198, 8 fehlt die überschrift in phonetischer umschrift, ebenso bei der 11. und 13. lektion. 198, 9 *in*, 16 *luks*. 199, 5 wie 198, 7 *évəri*, 10 *ítiŋ*. 200, 7 *đen*. 207, 7 *fíftīnθ*, 18 *o'klok*, 24 *gōuiŋ*. 202, 17 *dī* (d. h. *Dee*). 203, 3 *đaudst*. In fällen wie 203, 6 *kiŋdəmz fī* oder 194, 23 *hiz sʌmə* wäre es ratsam, die angleichung auch in der umschrift zum ausdruck zu bringen. Nach meinen erfahrungen schleicht sich, bei vollstimmhafter aussprache des *z*, zwischen diesem und dem folgenden stimmlosen laut beim schüler leicht ein falsches *ə*

als übergangslaut ein. Die assimilation hat das gleiche recht auf graphische darstellung, wie etwa die verkürzung in *holidiz* 194, 23. So würde ich 198, 25 auch unbedenklich *sitiŋ-rum* schreiben. — Von der phonetischen umschrift abgesehen, ist das buch von Dubislav-Boek eine erfreuliche bereicherung der englischen unterrichtslitteratur und wird manches ältere lehrbuch schnell aus dem felde schlagen.

*Köln.* O. F. Schmidt.

---

R. Hall, *Lehrbuch der englischen sprache.* I. teil. 2. auflage. Frankfurt a. M., Carl Jügels verlag. 1904. 108 s. M. 1,30.

— —, *Lehrbuch der englischen sprache.* II. teil. Ebenda. 1904. 402 s. M. 3,80.

Dieses von einer in Frankfurt als lehrerin der englischen sprache tätigen engländerin herausgegebene lehrbuch ihrer muttersprache ist, seinem ersten teil nach wenigstens, aus der praxis des mädchenschulunterrichts hervorgegangen und besonders für diesen bestimmt. Der erste teil war bereits früher erschienen und ist nun, um ihn dem ganzen werk anzugliedern, neu bearbeitet worden, indem der frühere sprachstoff teilweise beschränkt und neu geordnet wurde. Die verfasserin steht auf dem standpunkte der gemäßigten reform, verbannt daher für den anfangskurs übersetzungen fast ganz und gebraucht sie nur gelegentlich zur einübung der formenlehre und fordert soviel als möglich den unterricht durch die anschauung. Daher hat sie auch wenige eigentliche lesestücke aufgenommen, vielmehr die meisten übungen so gehalten, daß sie erst bei geschlossenem buche durchgearbeitet werden können. Sie geht daher auch vom laut aus und gibt zu anfang einen lautirkursus, in welchem sie die hauptsächlichsten laute des englischen in einzelwörtern, kleinen sätzen, befehlen, an den zahlwörtern usw. einübt; merkwürdigerweise sind dabei die liquiden *l* und *r* ausgelassen. Die verfasserin hat sich für diese zweite auflage mit der phonetik vertraut gemacht und bezeichnet die laute durch die umschrift der *Association phonétique internationale* in kursivem druck; doch ist sie dabei nicht immer konsequent, wie z. b. s. 2 *æ* und s. 61 bei *move* und *movement*. Das zeichen für stimmloses *th* durch *θ* wiederzugeben, halte ich nicht für glücklich, da es von demjenigen für stimmhaftes *th* (ð) nicht deutlich genug unterschieden ist; *þ* wäre nach meiner ansicht besser, wie denn ja auch auf s. 8 beide zeichen tatsächlich verwechselt sind. Auch hätte die verfasserin von der einführung des *:* zur andeutung der länge abstand nehmen sollen, wenn sie länge und kürze der laute noch durch ⌣ und — bezeichnen wollte, denn es scheint unangebracht, die qualität der laute auch noch durch zeichen auf denjenigen buchstaben anzudeuten, welche dieselben in der orthographie vertreten, wie es im lautirkursus überflüssigerweise geschieht,

während im eigentlichen lehrstoff davon abstand genommen wird (vgl. besonders s. 5 bei laut *i, ij, ɔ* und *ɔ:*); sicherlich ist dies noch ein überbleibsel der früheren methode der bezeichnung der laute durch besondere auf die buchstaben gesetzte zeichen. Die bedeutung des längezeichens *:* scheint der verfasserin selbst übrigens nicht ganz klar zu sein, denn sie widerspricht sich in der erklärung desselben auf s. 76 und ss. 72 und 73; sie wendet es z. b. bei *clear* und *hearth* falsch an und läßt es öfters, wie s. 38 und 39 bei *are, our, square*, wo es stehen sollte, aus. Auch sonst finden sich in der aussprachebezeichnung versehen, wie s. 48 *upon* mit *a*. Doch sind dies geringfügige und leicht zu beseitigende ausstellungen. Im ganzen eignet sich das büchlein jedenfalls vortrefflich für die anfangsstufe, indem es fast durchgängig auf der anschauung beruht und fernliegende und abstrakte stoffe vermeidet. Die verfasserin hat, wie man sieht, den gebotenen sprachstoff wohl erprobt und weiß ihn durch eingestreute sprüchwörter, aussprüche, reime, gedichte, gespräche, anekdoten, spiele interessant zu machen; auch anweisung zur bildung Gouinscher reihen wird gegeben. Nur wären vielleicht noch einige längere leichte erzählungen zum schluß am platz gewesen anstatt des etwas langweiligen und unwahrscheinlichen theaterstückes für sechs junge mädchen. Die grammatik zeichnet sich im gegensatze zu vielen gebräuchlichen schulbüchern durch bündige kürze aus und bietet eine systematische zusammenfassung des vorher bei den einzelnen lektionen erlernten stoffes.

Die hinzufügung eines zweiten teiles wird dem früher mehr lokal gebrauchten lehrbuch eine weitere verbreitung sichern. Derselbe zerfällt in eigentliches lesebuch, präparationen mit grammatischen erläuterungen und aufgaben, deutsche übersetzungsstücke, systematische grammatik und doppeltes wörterverzeichnis. Auch hier ist es das bestreben der verfasserin, eine sorgfältige aussprache zu erzielen, und sie setzt daher ihre aussprachestudien beim auftreten neuer oder wiedervorkommen älterer schwieriger laute noch eine zeitlang fort und bezeichnet auch die für die aussprache schwierigsten teile der neu auftretenden wörter durch umschrift wie früher. Daß dadurch öftere wiederholungen vorkommen, schadet vielleicht nichts; es ist besser, etwas mehr als zu wenig zu geben. Auch sind einige unrichtigkeiten bei der aussprachebezeichnung stehen geblieben (so z. b. *work* mit *ɔ:*, § 23, sonst im wörterverzeichnis richtig mit *ə:* angegeben), während andererseits die hinweise etwas weiter gehen könnten, z. b. bei *dessert*, § 17, und *possess*, § 25, und später bei *scissors*, die mit *z* zu sprechen sind; nur auf *possess* ist im § 62 auf s. 64 hingewiesen, wo die anderen wörter fehlen. Auch innerhalb des eigentlichen lesebuches finden sich sechs sogenannte *Word Lessons*, in denen auf eigentümlichkeiten der aussprache, wie stumme konsonanten, die aussprache der endung *-ed*, gleich und ähnlich klingende wörter, synonyme, wechsel des akzents bei gleichgeschriebenen substantiven

und verben oder bei hinzufügung einer ableitungsendung, veränderung des stammvokals bei ableitung eines substantivs von einem adjektiv oder eines verbs von einem substantiv, zusammenstellung solcher wörter, die in der schreibung leicht verwechselt werden, wie *quite* und *quiet*, *then* und *than* u. a. hingewiesen wird. Alle diese dinge sind sehr nützlich und notwendig, aber sie wären doch besser dem zweiten abschnitt, der die eigentlichen *übungen* enthält, zuzuweisen gewesen, denn es berührt zu sonderbar, den eigentlichen lesestoff auf s. 84 und 85 durch erörterungen über die verschiedenartigen übersetzungen von *viel* und *wenig*, *wenn*, *unter*, *während*, *sehen*, *bringen*, *sagen* und *gesund* unterbrochen zu sehen. Dadurch wird der erste abschnitt gar zu buntscheckig, obgleich man ihn ja nicht als eigentliches lesebuch bezeichnen kann, da über manche dem inhalt nach bekannte lesestücke nur fragen gegeben, andere in form von übungsstücken mit entsprechenden auslassungen gedruckt worden sind, die vom schüler ergänzt werden sollen. Gleich dem stoff der *Word Lessons* wäre auch vieles aus den *Repetitions*, namentlich alles, was sich auf idiomatische ausdrücke bezieht, den übungen zu überweisen, und die übrigen, auf den inhalt vorgekommener stücke bezüglichen, könnten ohne schaden für das ganze wegfallen und die repetition aus denselben füglich dem lehrer überlassen bleiben. Überhaupt läßt sich ein festes prinzip, nach welchem die lesestücke angeordnet sind, nicht entdecken; grammatische rücksichten scheinen es nicht gewesen zu sein, denn die angeschlossenen grammatischen unterweisungen gehen ganz bunt durcheinander, wie sie sich eben jeweils aus dem lesestück ergeben. Ein wenig mehr ordnung wäre gewiß am platze gewesen, z. b. stehen auch die gedichte ganz willkürlich und ohne beziehung zu den übrigen stücken zwischen denselben, manchmal einzeln, manchmal zu mehreren zusammen, welchem übelstande leicht durch abdruck derselben hinter den lesestücken abzuhelfen wäre. Auch die auf die bildung der englischen sprache und die englische geschichte bezüglichen stücke müßten zeitlich geordnet sein, und es wäre anzustreben gewesen, wenigstens die hauptperioden der letzteren zur darstellung zu bringen; solche, die sich mit dem übrigen unterricht berühren, wie die der Elisabeth und der Maria Stuart, sollten entschieden nicht fehlen; dafür hätten lieber manche andere, wie §§ 111, 112, *On the Death of Socrates*, und die naturwissenschaftlichen belehrungen in §§ 116—122 wegfallen können, die wohl meist überschlagen werden würden. Ebenso kann man über den wert einiger der anderen lesestücke abweichender meinung sein; das lange märchen von den drei riesen z. b. trägt zu sehr den stempel des gemachten an sich, um als echtes märchen gelten zu können. Immerhin bleiben aber noch genug andere stücke übrig, die trefflich in englische verhältnisse einführen, und hier bietet die verfasserin vieles originale. Englisches leben wird meist in zwiegesprächen und briefen den schülern nahegebracht; über

das abfassen der letzteren wird eine besondere anweisung gegeben. Auch hier bietet die verfasserin wie im ersten teil eine angenehme abwechslung von ernst und scherz durch einschaltung von sprichwörtern, rätseln, anekdoten und scherzhaften fragen (*conundrums*); in einem besonderen anhang sind anweisungen zu gesellschaftsspielen und ein kleines, wenn auch nicht sehr geistreiches stück zum aufführen beigegeben; ja auch kochrezepte (!) fehlen nicht. Unter den gedichten finden sich einige sonst seltener vorkommende, die besonders der weiblichen jugend gefallen werden (*The Children's Hour*, *Maidenhood*, *She was a Phantom of Delight*); doch könnte auch unter ihnen eine bessere anordnung getroffen werden, und zwar so, daß die von Byron und Shakespeare als die schwierigsten auch zuletzt ständen. — Alle die hier gebotenen stoffe werden in den übungen nach allen seiten hin durchgearbeitet in bezug auf aussprache, idiomatische wendungen, grammatik, und es wird eine reiche auswahl von aufgaben angeschlossen in form von fragen über die stücke, umformungen, kleinen übersetzungen usw., von denen allerdings manche dem lehrer zu weitgehende vorschriften machen, dem es füglich überlassen werden kann, ob § 4 zum diktat vorbereitet und § 14 aus dem gedächtnis niedergeschrieben werden soll. Auch könnte bei den anweisungen zu denselben von der fremdsprache ein reichlicherer gebrauch gemacht werden, während sie jetzt bald deutsch, bald englisch gegeben werden; überhaupt könnte dem sogenannten direkten verfahren ein noch breiterer raum gegönnt werden. Für besonders schwierig erscheinende kapitel der grammatik sind auch deutsche sätze zum übersetzen beigegeben, denen sich eine anzahl zusammenhängender, aber m. e. entbehrlicher deutscher stücke anschließen. Die für wiederholungen bestimmte systematische zusammenstellung der grammatik beschränkt sich auf das notwendigste, das zum zweck besseren einprägens meist in tabellarischer form gegeben wird. Dieses streben nach kürze hat aber einerseits dazu geführt, eine ganze anzahl notwendiger dinge wegzulassen, andererseits unrichtigkeiten veranlaßt, oder kann doch wenigstens den anlaß für die schüler geben, sich manchmal eine schiefe auffassung von grammatischen gesetzen anzueignen; daher wäre im einzelnen eine ganze anzahl von bemerkungen zu machen. Hier und da könnte ein beispiel mehr gegeben sein, besonders wenn der nötige platz da ist, wie bei den kollektiven, die das verb im plural verlangen, und den auch im plural vorkommenden abstrakten, oder es könnten bessere für die gegebenen eingesetzt werden (s. 291 beweist z. b. *to what church do you go* nichts für den gebrauch von *church* ohne artikel). Auch druckfehler finden sich (s. 305 *hauptwort*, s. 322 *seit lange* u. v. a.). So wird gerade hier, wie auch sonst in diesem zweiten teil, mancherlei bei einer späteren auflage zu bessern sein. Doch soll damit nicht etwa gesagt sein, daß die grammatik unbrauchbar wäre; vielen wird die kürze, auch wenn sie nicht immer das richtige trifft, willkommen sein,

und sie werden es freudig begrüßen, wenn ihre schüler alles das, was sie in dieser grammatik finden, sich angeeignet haben. Es muß im gegenteil zugegeben werden, daß die verfasserin sich mit diesem neuen englischen lehrbuch mit erfolg bemüht hat, etwas tüchtiges zu geben, und es kann für mädchenschulen wohl empfohlen werden.

*Frankfurt a. M.* Dr. W. Ellmer.

---

K. Manger, *Übungsstoffe zur wiederholung der französischen ungleichmäßigen verba.* München, R. Oldenbourg. 1904. 71 s. M. 1,—.

Der verfasser ist offenbar der ansicht, daß die französischen ungleichmäßigen verba nur durch übersetzen von formen und einzelsätzen eingeübt werden können, denn wenn er dies verfahren bei der wiederholung einschlagen will, so wird er es bei dem ersten erlernen wohl nicht anders machen. Daß die schüler diese verba ohne das deutsche, ohne übersetzung, recht wohl und mindestens ebenso sicher sich aneignen können, ist schon so oft gesagt und im unterricht wie in lehrbüchern praktisch gezeigt worden, daß ich hier nicht näher auf die art oder die arten des verfahrens einzugehen brauche. Wirkliche vorteile sind durch deutsche einzelsätze noch nie erreicht worden. Die zusammenstellung der letzteren ist nach dem grundsatze: *Varietas delectat* erfolgt; von inhalt ist keine rede, aber abwechselung wird in der tat geboten: es geht eben alles bunt durcheinander. Vor der durchnahme sollen die sätze mit hilfe der angehängten „grammatischen hinweise" und des deutsch-französischen wörterverzeichnisses präparirt werden. Diese „hinweise" enthalten eine zusammenstellung von 54 französischen musterbeispielen über syntaktische erscheinungen, die als eiserner bestand ohne rücksicht auf den zweck, zu dem sie bestimmt sind, dienen können, da sie die wichtigsten grammatischen regeln veranschaulichen. Ein besonderer wert kann dem büchlein nicht beigemessen werden; daran können auch die zwölf zusammenhängenden stücke, s. 46—51, nichts ändern.

W. A. Hammer, *Tableaux des verbes français à l'usage des écoles.* Vienne (!), A. Pichlers witwe & sohn. 1904. M. 0,60.

Schon wieder tafeln der französischen verben! Die vorliegenden sind immerhin besser als manche der anderen, da sie der schüler nicht nur als bequemes nachschlagebuch zur beförderung der denkfaulheit benutzen, sondern auch wirklich manches daraus lernen kann. Die durchführung ist nicht ganz konsequent, da z. b. im *passé défini* der tempusvokal von der personalendung durch den druck unterschieden ist, dies aber im *conj. imperf.* nicht geschieht. Daß von der indicativsilbe *iss* das *ss* im *sing. praes.* ausfällt, ist in dieser fassung ungenau. Mit recht wird der einfluß der stamm- und endungsbetonung auf die formenbildung durchweg berücksichtigt. Beigefügt ist bei jedem

verbum die etymologie, sowie eine liste der von ihm abgeleiteten substantive und adjektive. Leider nimmt der verfasser noch vier konjugationen an. Verba wie *bruire, braire* u. a. konnten wegbleiben.

*Weilburg.* A. GUNDLACH.

---

1. KÖRNER, *Zriny*, ed. K. TOMANETZ. 9—11. tausend. Graesers schulausgaben klassischer werke. Leipzig, B. G. Teubner. 1905. 71 s. Gr. 8°. Kart. m. 0,50.
2. KLEIST, *Das Käthchen von Heilbronn*, ed. A. LICHTENHELD. 4.—6. tausend. Ebenda. 80 s. Gr. 8°. Kart. m. 0,50.
3. GOETHE, *Götz von Berlichingen*, ed. G. FRICK. Deutsche schulausgaben von GAUDIG und FRICK. Leipzig, B. G. Teubner. 1905. 138 s. 8°. Kart. m. 0,50, geb. m. 0,75.
4. GOETHE, *Götz von Berlichingen*, ed. A. SAUER. Zweite auflage. Leipzig, G. Freytag. 1905. 172 s. Klein 8°. Geb. m. 0,75.

1 und 2 bringen einleitung, text und anmerkungen. 1 hat 11 s. einleitung, 66 s. text, 5 s. anmerkungen, 2 hat 8 s. einleitung, 73 s. text, 7 s. anmerkungen.

3 enthält 113 s. text, 25 s. anhang (I. zeittafel zu Goethes leben, II. zur geschichte der abfassung des dramas, III. das leben Götz' von Berlichingen, IV. durchblick durch das drama, V. rückblick, VI. einzelnes).

4 gleich 1 und 2 (18 s. einleitung, 106 s. text, 42 s. anmerkungen). Der Sauersche Götz ist hier und da „gereinigt". F. D.

---

JANTZEN, dr. HERMANN, *Gotische sprachdenkmäler*. Mit grammatik, übersetzung und erläuterungen. Dritte auflage. Leipzig, Göschen. 1905. 153 s. M. 0,80.

Das kleine buch, das in gedrängter darstellung eine einführung in die elemente der gotischen grammatik und eine bequeme anleitung zur ersten lektüre gotischer texte enthält, hat sich bewährt. Es liegt schon in der dritten auflage vor und sei auch hier zur einführung in das studium des gotischen bestens empfohlen.

*Stralsund.* OTTO BADKE.

---

# VERMISCHTES.

## ıS LONDON ZUR ZEIT DER KÖNIGIN ELISABETH IN DEUTSCHER BELEUCHTUNG.

/enn Ida Kohl und J. G. Kohl in ihren *Englischen skizzen* :n und Leipzig 1845, 3 bde.) bd. II., s. 6 von den „wassermauern :n, welche rund um die britischen inseln herum einen damm llen, stürmen und seekrankheit aufgeführt haben, der zuzeiten lig unüberschreitbar ist", so haben sie damit einen der gründe t, warum England in früheren zeiten verhältnismäßig wenig stlande aus besucht wurde. Behauptet doch Henry Thomas in seiner *History of Civilization in England*, London 1857, pag. 214 *that, (while) in other countries, and particularly in France ıly, the inhabitants of the great cities became gradually accustomed igners, and like all men, were imperceptibly influenced by what they aw, on the other hand, there were many of our cities in which ut Englishmen ever set their feet; and inhabitants, even of the ılis, might grow old without having once seen a single foreigner, perhaps, some dull and pompous ambassador taking his airing on ks of the Thames*, und erwähnt als beweis hierfür nach Dutens *es d'un Voyageur*, vol. I, p. 217, daß noch viel später, als zu der regirung könig Georgs III. die gräfin von Boufflers England te, *on lui faisoit un mérite de sa curiosité de voir l'Angleterre; remarquoit qu'elle étoit la seule dame françoise de qualité qui fût n voyageuse depuis deux cents ans: on ne comprenoit point, dans sse, les ambassadrices, ni la duchesse de Mazarin, qui y estoient par nécessité.*[1] Ein um so glücklicherer zufall ist es daher, daß anze reihe von deutschen im 16. jahrhundert England besucht ns eine schilderung ihrer eindrücke hinterlassen haben. Die

[1] In der behauptung Buckles liegt allerdings, wie aus den angaben i folgenden gewährsmannes hervorgeht, eine starke übertreibung, wenn wir sie auf reisende beschränken, die zu bloßen zwecken gnügens reisten. Im widerspruch damit steht es auch, wenn Max Koch *Shakespeare*, Stuttgart o. j., s. 167 heißt, daß die ıen reisenden damals London zahlreich besuchten, und daß man ırliche zahl der fremden schon damals durchschnittlich auf berechnete.

bekanntesten hierher gehörigen männer sind Paul Hentzner, ein jurist aus Schlesien, Liupold von Wedel, Samuel Kiechel aus Ulm und herzog Friedrich von Württemberg nebst seinem sekretär Rathgeb.[1] Uns soll hier nur die reisebeschreibung des ulmers Samuel Kiechel, eines reichen privatmannes, der von 1563—1619 lebte, beschäftigen.[2]

Nachdem er am 23. mai 1585 von Ulm aufgebrochen und am 5. august in Vlissing(en) angekommen ist, muß er hier infolge widriger winde über einen monat still liegen. Nach äußerst stürmischer überfahrt landet er am zweiten tage abends in Douvers (Dover), „ein offen stättlin am mör gelegen, am inngang dessen ein castell zur rechten handt hoch uf einem berrg gelegen, wölches den porto wüe auch das stättlin bewart". Vor Douvers haben sie „drey große armirte schif" passirt, „der königen zustöhendt, wölche unser patron mit dem geschiz salutirt." In der herberge angekommen, „wurden wür für öttliche verordnete herrn gefordert, dann der gebrauch an allenn innfahrten des landts, düe leüt sich anzeügen müessen, wo süe her kommen, was ihr thun seye und wo süe hün wollen, auch do einer brüef an kaufleüt oder irgendt anderer im landt hat, mues mann due selbigen weisen, wüe auch düe botten alle düe brüef, so süe inn und aus dem königreich füehren, alle denn verordneten herrn zeügen und fürlegen müessen. Do süe nun ettwan ein bedenckhen yber ein schreiben haben, brechen süe dasselbige uff, wüe auch müt den personen, wann süe einen argwönisch befünden, lassen süe in gefencklich innzüehen." Über Cantelberg (Canterbury), Sittigborn (Sittingbourne) setzt er seine reise nach Gravesin (Gravesend) fort. „Do pflegt man uff das wasser zu süzen und follendt nach Londen zu fahren, aldo täglich vül barca hün und wüder fahren, denn man des wassers erwartet, wüe dann solches 6 stundt ab und andere 6 stundt wüderomb zu left." Gerade um mitternacht kommt er in London an, und da er nicht weiß, wohin er zu der zeit noch gehen soll, bleibt er bei „einem pasteten böckher, dann es eben an einer samstag nacht wahr, das sie vül zu schaffen haben gögen dem sontag", um am anderen morgen zur „herberg zum weüssen behren" zu gehen, „wölcher mann ein Nüderlender, bey dem vül Teütsche pflegen zur herrberg lügen."

Es folgt nun die beschreibung von London: „Gemelte statt London ist düe principal und hauptstatt in Engellandt, eine königliche,

[1] Vgl. Erich Marcks, *Königin Elisabeth von England und ihre zeit*, Bielefeld und Leipzig 1897 (bd. II der *Monographien zur weltgeschichte*, herausgegeben von Ed. Heyck), s. 86 und 95ff. und Robert Hessen, *Leben Shakespeares*, Berlin und Stuttgart 1904, s. 50ff. Das buch von Rye, *England as seen by Foreigners* war mir leider nicht zugänglich.

[2] Herausgegeben ist dieselbe von dr. K. D. Haßler (*Die reisen des Samuel Kiechel. Aus drei handschriften herausgegeben*, Stuttgart 1866) als bd. LXXXVI der bibliothek des Litterarischen vereins in Stuttgart. Der England betreffende teil steht s. 21—84.

ıe, grosse, weütbegriffene und lange statt, aber am wehnigsten
s beföstigett noch beschlossen, dann einer so wol bey nacht als
g zeütt aus und in kommen mag, hatt in derselbigenn ein castell
vöstung unden uf der seytten hart am wasser gelegen, es hat in
lter statt auch vül handlung, sonderlichen von lackhen oder tuch,
n sehr vül im landt gemacht von wegen grosser anzahl der schaf,
ı süe düe menge woll haben, und werden solche thuch onbereüt
vül hün und wüder verfüert.“[1] Vier tage darauf, am 16. september,
:ht er „düe kürchen, wölche westmünster genant würt, ein schön,
gebey, in der selbigen werden alle könig und königin des landts
)nt und nach ihrem ableiben dohün begraben, und werden ihre
phia oben im chor des tempels gesehen. Derer nun öttliche sein
theyl von weissen marmor, andere von alabaster künstlich und
ich von ganzen personen gehauen.“ Unter den sehenswürdigkeiten
kirche erwähnt er „am haupt des chors zu der lünckhen handt
hülzene sarckh, ganz schlecht und geringfieg von ungehobeltem
dorinnen ein königin des landts, wölche unverwesen und, als
gesagt . . ., ob düe 200 jahr albereyt aldo lügen solle, und ist das
theil oder brütt der sarckh nicht verschlossen, wölches auch
höbt worden, also würs zum theil angriffen, ist das fleisch aller
rücknet und hart wie ein holz, gleich als mommia in Aegipten“,
außerdem einen „stuel, meines erachtens von stein, aber doch
gfüeg und schlecht, auf wölchem gemelte könig von Engelandt
)nt werden“, sowie die konterfeis der „trachten oder kleüdungen
ı potentaten als könig undt königin des landts, wüe süe vor alten
en gekleidet gewesen, und doch mehr dann schlecht und geringfüeg
n unsere zeütten.“

Mit „öttlichen Teutschen vom adl“, im ganzen „bey 15 personen“,
htigt er am 24. september den Tower, „under wölchem starckhe
t gehalttenn würt; mag auch kein frembder seine wehr müt sich
gen, sondern mues solche der wacht zu verwahren geben, büs er
:r zuruckh kompt.“ Unter den sehenswürdigkeiten dieses kastells
n sich neben solchen, die auch heute noch einen der anziehungs-
te des Tower bilden, wie die englischen reichskleinodien, die „rüst-
rr“, wo es „vül harnisch, spües, rohr, wehrenn, vül und mancherley
nckhische sachen, insonderheüt eine graussame anzahl pflitsch-
sampt deren dazu gehörigen bogenn“ gibt,[2] und das zeughaus, auch

[1] Vgl. den ausspruch des englischen geschichtsschreibers Mathew
ıris (1195—1259): *The ribs of all the people throughout the world
ept warm by the fleeces of English wool.*

[2] Bekanntlich war königin Elisabeth eine große förderin des von
ı lehrer Roger Ascham in seinem buche *Toxophilus, the School or
tions of Shooting* dringend empfohlenen bogenschießens, das dieser
*he most honest pastime in peace* und *a most sure weapon in war*
rt hat.

solche, die heute dort nicht mehr existiren. Da ist zunächst „ein camerr, wölche in dem haus, so mütten in dem schlos stehett, dorinnen herliche und schöne tapezeria, umbhenng und küssen, alle müt seyden, goldt, vül mütt gueten berlin gestickt, und seindt diser stuckh nicht öttlich, sonder vül und düe menge, ganz beügen ob einander gesetzt, von der erden uf eines manns hoch, das mann vül sääl und camern domit becleüden mag, und ist jamer schadt, daß solche nicht gebraucht werden", und dann eine art tiergarten. „Ittem gleich an gemeltem haus wurdt unns auch gewisenn ein adlerr, ein luchs und acht lebendige löwen, wölche die königin underhöltt." Das bringt ihn auf den auf dem südlichen Themseufer gelegenen, auch von Shakespeare (*King Henry VIII.*) erwähnten und nach Robert von Paris, welcher zur zeit Richards II. ein haus und einen garten in der nähe besaß, benannten Paris-garden. Derselbe war bekannt wegen der in den daneben gelegenen bärengärten abgehaltenen bärenhetzen, von denen königin Elisabeth eine große freundin war.[1] Hier wurden nach dem alten Londoner chronisten Stowe *kept bears, bulls, and other beasts to be baited, as also mastiffs in several kennels, nourished to bait them.* Unser reisender berichtet darüber. „Ittem jheneseütt des wassers nicht fern oberhalb der bruckhen hatt es ein haus und besonder ortt, in wölchem bey 16 beeren, zwei in 250, büs weylen mehr, englische dockhen oder grosse rüden, ein gahr clein pfertlein, wie auch zwen stüer erhalten werden, und der jhenige wölcher doriber geordnet, höbt wochenlichen vül gelt uf, dann er zwen tag, als am sontag und donnerstag, er gleichsam ein jagen höltt, das vül volck hinin kompt, solche kurzweil zu sehen. Inwendig des hauses ein ronder platz, wölcher in der mütte einen pfal, doran der behr an ein köttin gelegt würt, domüt er nicht ussreise, als dann werden ettwan zwen, drey, vier, wehniger auch mehr hundt ingelassen, sonderlichen junge, wölche dorzue abgericht werden. Aber so der behr einen hundt ergreift, gübt er ime müt denn fördern pfatten oftermals ein waschen, das er nicht mehr lust an ihn zu fallen hat; dessgleichen auch müt dem stüer, wann er einen hundt zwischen düe hörner bekompt, würft er in düe höhe und zu dem offtermals reist er ime ganze rüemen aus der haut; wüe auch düe pfertlin, wölches mann lödig hinein laufen lest, das braucht sich auch sehr müt springen und schlagen."[2] Nach zweimaligen vergeblichen versuchen, die königin

[1] Dieselben liegen da, wo jetzt Lambeth Palace steht. Vgl. auch den kleinen plan (*Map of Old London*) in E. S. Machell Smiths *Our Rambles in Old London*, London 1895, p. 45.

[2] Vgl. Alex. Schmidt, *Shakespeare-Lexikon*, unter *bear-baiting* und das hübsche buch von E. Goadby, *The England of Shakespeare*, das in der so handlichen ausgabe von dr. F. J. Wershoven in Rauchs *English Readings*, heft 26, verlag von Leonhard Simion, außerordentlich leicht und billig zugänglich ist. S. 50 und 62.

n Nanschiz (Nonsuch Palace, in der nähe von Ewell in Surrey[1]), einem ‚schön palatium oder lusthaus, einem graven ihm landt gehörig', zu sehen zu bekommen, gelingt ihm dies endlich in Rütschmondt (Richmond), „ein fleckh nicht fern vom wasser gelegen, aldo ein königlich haus, allt und von geringem gebey".[2] Das erste mal, an einem sonntag, erwartet er allerdings auch hier mit neun anderen deutschen, „drunder öttliche vom adl', die königin bei ihrem kirchgang vergebens. Wohl waren alle ihre trabanten „von ihrem zimmer an bŭs zu der capell' aufgestellt, doch die königin erscheint nicht. „Ihre trabanten sein englische, alle in gleicher kleidung, tragen rote wappnröck von scharlackh oder anderm guten thuch, fornen an der brust wŭe auch hünden am ruckhen des rockhs ein gesticte rosen von goldt gemacht, sein alle müt einander herrliche lange starckhe und große mann, eben als halbe rüsen, das einer ihres gleichen nicht baldt sehen würt'. Erst am nachmittage, als sie sich schon zur heimreise anschicken, erblicken sie die königin, die gerade das schloß verläßt, um sich auf dem platze vor demselben mit ihren räten zu ergehen und audienz zu erteilen. Unter anderen überreicht auch ein hamburger schiffer, dem die engländer die ladung weggenommen haben, eine bittschrift, welche die königin, da der schiffer kein englisch und französisch versteht, einem ihrer räte übergibt. „Es wahr auch eine grosse menge volckh am plaz herumber, bedes von frauen und mann, also wo dŭe königin für iber güeng, füel das volckh uf die knieh nider, hueben dŭe hendt uf und schryen uf ihr sprach: gott sauue te guene, gott gebe unser königin langes leben. Ist sonsten auch gebreichŭg, wann schon ein fürstliche person für sŭe kompt, müt ihr zue reden, pflegt der selbige müt einem fues uf der erden zu knien."

(Fortsetzung folgt.)

*Frankfurt a. M.* W. GROTE.

## QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LES COURS DE VACANCES.

*A un ami.*

Il est toujours quelque peu dangereux de demander aux gens ce qu'ils pensent, parce que souvent ils en pensent trop long, — ou bien ils pensent trop longuement. On les expose à être gênants ou ennuyeux; je chercherai à n'être ni l'un ni l'autre ou du moins à n'être l'un ou l'autre que le moins de temps possible.

Les cours de vacances de Marburg ont pour eux un succès de dix ans; si l'on y vient avec cette régularité, si même le nombre des

[1] Vgl. E. Goadby, a. a. o, s. 55.

[2] Vgl. ebenda, s. 54: *The palace of Richmond, in Surrey, where she constantly lived and ultimately died, was an especially favourite residence. It was a collection of rectangular towers and embayed windows, and situated in the town of Richmond. A ruined gateway is the only portion now remaining.*

auditeurs va toujours croissant, c'est que l'organisation actuelle de ces cours n'a point de vice ni de manque essentiel: contre le succès il n'y a jamais d'argument et les résultats sont des preuves qui décident. Tout au plus peut-être est-il à regretter qu'il n'y ait pas une série de cours en septembre, et puisque nous voici engagés dans le pays des rêves, peut-être encore serait-il permis de désirer que les trois séries de cours (vous le voyez, nous voguons en pleine chimère et j'ajoute de mon autorité privée une série qui n'existe pas), tout en conservant une indépendance relative, puissent se compléter les uns par les autres et former ainsi un cycle total qui aurait son unité.

Mais il y a sans doute derrière le système adopté des raisons que j'ignore: je n'insiste donc pas, sachant d'ailleurs que le temps amènera peu à peu, et aux heures voulues, les changements désirables.

Il est évident en effet pour qui sait voir et prévoir que les cours de vacances sont appelés à prendre dans l'enseignement une importance considérable. Il y a des années déjà que partout en Europe on s'est mis à poursuivre avec une ardeur égale l'étude des langues vivantes. C'était l'indice d'un esprit nouveau de tolérance et d'intelligence mutuelles dont nous cueillerons tôt ou tard les fruits dorés. Car il faudrait être d'un pessimisme bien endurci pour ne voir que lâcheté ou machiavélisme dans l'universel désir d'entente qui se fait de jour en jour plus impérieux. Or la «Réforme» est venue à point donner à cet enseignement nouveau dont tous sentaient la souveraine nécessité, avec une méthode originale, un objet qui lui confère une dignité imprévue et en décuple les puissances éducatives: on comprit qu'enseigner une langue c'est révéler un peuple, et du coup, les humanités modernes ont pris à côté des humanités anciennes la place qui leur était due. Mais pour que cet enseignement d'une langue vivante, tel que la Réforme l'entend, puisse être donné avec un succès entier, il est indispensable que le professeur reste en communication perpétuelle avec le peuple même qui la parle; s'il veut que son verbe soit fécond, il doit passer souvent la frontière, aller à nouveau se retremper aux sources toujours vivantes où il a puisé sa première science; il faut que vers son âme afflue sans cesse un peu de l'âme étrangère; c'en est fait de sa force, si le courant s'interrompt. Les Universités, après de légitimes hésitations, comprendront qu'il y a là pour elles un rôle très noble et très utile, et dans vingt ans ces cours internationaux qui ont été regardés longtemps avec méfiance, tout au moins avec une sorte d'indulgence méprisante, formeront une branche reconnue de l'enseignement supérieur, et non la moins intéressante. Est-ce donc peu de chose pour un professeur que d'avoir devant lui, régulièrement, tous les ans, des auditeurs instruits que la vie et l'expérience ont formés, et qui, par le fait même qu'ils sont de nationalité différente, lui imposent une tâche extrêmement délicate, puisque, à égalité de culture, ils ont un tempérament autre et d'autres habitudes intellectuelles? Ne lui faut-il pas une singulière souplesse d'esprit, un sens infiniment délié, prompt à pénétrer sous les

et les enveloppes l'éternel fond humain, pour faire comprendre, admirer à des étrangers dans sa vérité même — par exemple place au point de vue français) — ce Molière qu'ils croient ıtendre, et sur lequel il leur est aussi aisé de se méprendre que cine ou Corneille qu'ils se croient trop souvent le droit de ıer? Quelle adresse, quelle vigueur d'une pensée toujours sûre ıême ne faudra-t-il pas à l'historien, pour que son auditoire t prévenu voie dans notre existence si tourmentée du XIX^e^ siècle olution normale qui a sa raison dans le passé, sa justification e présent, et pour laquelle on ne saurait se défendre d'une e sympathie, une fois qu'on l'a comprise?

semble à première vue que la conclusion de notre confiance ıte serait que — à Marburg, comme partout, sans doute, où urs de vacances ont réussi, il est bon de laisser les choses ıt et de ne rien innover de trop inattendu. Mais — ici il y a ıis» comme dans les articles des critiques, qui après avoir dit rre tout le bien qu'ils en pensent, tout d'un coup prononcent le ıot magique, qui coupe court à leur bienveillance et tempère des louanges de correctifs douloureux. Notre «mais» à nous ɔins désagréable, et dans ce qui le suit, il n'y a ni la moindre ni la moindre amertume.

ais, dirons-nous donc, il ne vient guère à ces cours que des eurs. Je sais bien que nous sommes le sel de la terre; on era pourtant qu'il y a bien des sortes de sel et que le sel n'est re pas le seul condiment ni le plus précieux dont se relève le un terroir. Ne serait-il pas désirable qu'il vînt à côté de ces ırs d'élite d'autres auditeurs, de choix également?

est évident qu'à cette question il ne peut être fait de réponse e: mais si sincèrement désireux que l'on soit d'un résultat ble, on ne le peut obtenir en un jour ni sans préparation.

r tous les ans, aux mois d'août et de septembre, la France en Allemagne un nombre toujours plus élevé de jeunes gens à 20 ans qui y viennent passer leurs vacances et chercher en ə sorte à prendre contact avec ce peuple dont on leur a tant ıt dont la langue a été pour eux dès l'enfance un objet im- d'étude et d'effort. Ils vont un peu au hasard, avec les ıces et la bonne foi de la jeunesse, sans parti-pris, sans ion, mais aussi sans guide sûr, sans direction autorisée. Eh groupez ces jeunes gens — vous le pouvez facilement dans le d'université comme la vôtre —; qu'on les place ou qu'on les se placer dans des familles — il ne manque ici nulle part, en temps de vacances, de braves gens prêts à les recevoir en ant toutes les garanties exigibles —; donnez-leur tous les jours, in, l'enseignement qui complète le séjour et le rend fécond — individuel le plus intelligent et le plus dévoué ne saurait à cette tâche —; et que cet enseignement ne se borne pas au

langage: assouplissez leur parole, tant que vous pourrez; mais faites plus: tenez surtout leur curiosité toujours en éveil! Ouvrez-leur les yeux, de façon à ce qu'ils puissent avoir des impressions directes et vraies de ce qui les entoure. Que leur voyage ait pour leur intelligence une importance véritable, et qu'ils en reviennent non pas seulement avec des mots, mais avec un accroissement d'âme et d'esprit. Ne négligez rien: organisez des promenades, la campagne fait à votre ville une si charmante ceinture de bois et de collines. Organisez des conversations, ne leur parlez point du haut d'une chaire; encouragez-les de votre condescendance; entretenez-vous vraiment avec eux, et non d'un passé qui est mort, mais de ce qui en survit dans le présent, et que ce présent surtout qui est là devant eux, devant vous, devienne pour eux, comme il l'est pour vous, quelque chose de familier et de clair.

Ces jeunes gens reviendront plus d'une fois vers vous, parce qu'ils ne se seront pas ennuyés, et que leur désir instinctif de savoir aura été heureusement satisfait, — et plus tard, quelque carrière qu'ils aient embrassée, vous les verrez sans doute reprendre le chemin de votre aimable ville, non plus pour y recevoir en écoliers un enseignement préparatoire, mais comme de véritables étudiants, capables d'assister avec fruit à des cours d'enseignement supérieur.

Je suis certain que cette idée ne peut rencontrer dans l'un et dans l'autre pays que des sympathies, et je ne désespère pas non plus de voir vos jeunes gens venir à leur tour passer leurs vacances dans nos villes et se faire eux aussi nos écoliers pour devenir un jour nos étudiants.

*Marburg.* G. BELOUIN,
Maître de conférences à l'Université de Caen.

---

## FRANZOSISCHES *P*, GEPRÜFT AN UND VON EINEM PARISER.

Sonnabend, den 6. oktober d. j., traten zu Kiel im hause meines sehr geschätzten freundes, prof. R. Kron (verfassers des *Petit Parisien* usw.), letzterer selbst, herr de Fourmestraux, geborener pariser und licencié, und der unterzeichnete zu einer praktischen prüfung der französischen tenues zusammen. Aus äußeren gründen aber beschränkten wir die untersuchung auf die tenuis *p*. Es ergab sich, daß in der aussprache des herrn de Fourmestraux die unterschiedene bildung der deutschen und der französischen *p* sich genau unter den von mir angegebenen bedingungen vollzog:

1. In einer gewissen entfernung vom munde brachte er eine brennende kerze durch deutsches *p* zum verlöschen, aber nicht durch französisches.

2. Wenn er die lunge bis zur grenze des möglichen mit luft füllte und darauf eine möglichst lange reihe deutscher *p* (nicht *pa!*) bildete, so war er am ende derselben genötigt, *ein*zuatmen; bildete er

eine ähnliche (eventuell erheblich längere) reihe französischer *p*, so fand er sich schließlich zum *aus*atmen gedrängt.

3. Bei bildung einer reihe deutscher *p* stellte herr de Fourmestraux durch anlegung eines fingers an die obere kante des kehlkopfs (genauer des schildknorpels) fest, daß bei einer reihe deutscher *p* der kehlkopf in ruhelage verharrt, bei einer reihe französischer aber durch jede einzelne *p*-artikulation einen leichten ruck nach oben erfährt (prof. Kron konstatirte dieselbe ruckbewegung des kehlkopfs beim bilden der bekannten rauchringel des rauchers).

Prof. Kron hatte die obigen drei experimente schon vorher mehrfach an sich geprüft und richtig befunden, herr de Fourmestraux hat sie hinterdrein für sich allein wiederholt und ist dabei zu demselben ergebnis gekommen wie bei der gemeinschaftlichen prüfung. Beide herren haben mich ausdrücklich ermächtigt, diese tatsachen hier bekannt zu geben. Herrn de Fourmestraux' bezüglichen brief vom 16. oktober gestatte ich mir nachstehend abzudrucken.

Der widerspruch P. Passys fällt aber so schwer in die wagschale, daß ich die frage natürlich keineswegs als durch unsere kieler untersuchung irgendwie abgeschlossen ansehe. Andererseits ist der letzteren doch wohl soviel gewicht beizumessen, daß ich es wagen darf, den herren phonetikern die bitte zu unterbreiten, sie möchten nunmehr auch ihrerseits P. Passys und meine angaben an sich selbst und an nationalfranzosen prüfen, ihre ergebnisse mitteilen und so helfen, die dreißig und mehr jahre alte streitfrage aus der welt zu schaffen. Gemeinschaftliche prüfung der sache durch fachmänner, falls sich solche einmal persönlich begegnen, würde natürlich von besonderem werte sein.

*Rendsburg (Holstein).* H. KLINGHARDT.

Cher Monsieur,

En réponse à votre aimable lettre, dont je vous remercie, je m'empresse de vous informer que j'ai pris très attentivement connaissance des documents envoyés [P. Passy, *La formation des plosives en français et en allemand*, oben s. 253—254, und der vorstehende bericht, H. Kl.], et en particulier de votre article sur les expériences opérées sur moi le 6 octobre «in anima vili». Certes, je ne puis qu'acquiescer très volontiers à votre demande et confirmer en tous points la description des «opérations» subies; car il va de soi que mon incompétence en matière de phonétique — (particulièrement en présence de personnalités telles que celles de MM. Passy, Klinghardt et Kron[1]) — me laisse absolument en dehors de la question litigieuse, pour laquelle je professe cependant et grâce à vous un grand intérêt.

Veuillez agréer . . . M. DE FOURMESTRAUX.

[1] Freund Kron und ich lehnen erschrocken diese direkte zusammenstellung mit einem manne von der überragenden bedeutung Passys ab. H. Kl.

## ZUR RICHTIGSTELLUNG.

Kollege Jaeger-Hamburg sagt auf s. 304 d. b.: „Es besteht ein deutlicher unterschied zwischen deutschen mundartlichen *b d g* und französischen *p t k*; also (!) würde ich Klinghardts *du* gleich französischem *tout* ablehnen.“ Ja, aber Klinghardt hat *du* nie gleich französischem *tout* gesetzt. Im gegenteil, s. 314 sage ich: „Germanische *b d g* (stimmlos) und französische *p t k* stehen ganz sicher im verhältnis *gradweiser verwandtschaft* zueinander.“ Um zu verdeutlichen, wie ich diese „gradweise verwandtschaft“ meine, führe ich Zünd-Burguets und Nyrops bezügliche — vom kollegen Jaeger gebilligte — praktische artikulationshilfen an, identifizire mich also mit diesen beiden zeugen, anstatt von ihnen abzuweichen, wie J. gemeint hat. Und danach erst füge ich hinzu, daß im deutschen ausnahmsfälle eintreten können, wo die deutsche media durch gesteigerte artikulationsenergie der französischen tenuis ausnahmsweise (!) völlig gleich wird, so „wenn ich deutsch einem kinde, das eine dummheit begehen will, laut ein kurzes, knappes, warnendes [also nicht ein gewöhnliches!] *du!* zurufe“ oder — was ich jetzt zusetze — einer entfernten person durch zwei türen hindurch ein ungeduldiges „*aber bald!*“.

*Rendsburg (Holstein).* H. KLINGHARDT.

**Herr dr. Jaeger war durch eine reise verhindert, die korrektur rechtzeitig zu lesen. Als sie mit dem vorher übersehenen *!* hinter *du* (*du!*, nicht *du*) eintraf, war der bogen bereits gedruckt.** *D. red.*

---

## ZU DEN STUDIENPLAN-THESEN.

In dem bericht über den neuphilologentag, *N. Spr.*, s. 290 f., sind die vierte und fünfte meiner thesen zur studienplanfrage — ich weiß nicht, ob mit oder ohne absicht, jedenfalls aber, ohne daß ich es vor dem druck bemerkt habe — in verkürzter form gegeben, wobei die fünfte these nicht recht verständlich geblieben ist. Ich wiederhole daher den ursprünglichen wortlaut, und zwar um so eher, als auch der bericht in den *Engl. Studien* dieselbe verkürzung aufweist:

4. Neben den streng philologischen studien müssen die praktischen (u. a: beteiligung an vorlesungen über praktische phonetik, an vorträgen und übungen des lektors) vom ersten semester an hergehen und dürfen ohne zwingende gründe in keinem semester unterbrochen werden.
5. Von einführungsvorlesungen abgesehen, ist die unmittelbare beschäftigung mit der gesprochenen sprache, den texten usw. jeweils dem hören systematischer vorlesungen über grammatik, metrik, litteraturgeschichte usw. vorauszuschicken, in allen zweifelsfällen aber der rat des dozenten einzuholen.

W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XIV. JANUAR 1907. Heft 9.


## ANEIGNUNG UND VERARBEITUNG DES WORTSCHATZES IM NEUSPRACHLICEN UNTERRICHT.[1]

Meine damen und herren! Gestatten Sie, daß ich heute zu Ihnen über aneignung und verarbeitung des wortschatzes spreche und mich dabei auf ausführungen beziehe, die ich vor zwei jahren die ehre hatte, Ihnen in Köln zu geben. Bei der kürze der zeit ist es natürlich nicht möglich, auf alle einzelnen punkte genauer einzugehen; ich werde also manches nur kurz andeuten können. Um aber mißverständnissen vorzubeugen, bitte ich Sie, in der debatte alle die punkte vorzubringen, die ich vielleicht nicht klar genug habe erläutern können.

Über die aneignung des wortschatzes sagt Münch in seiner *Didaktik und methodik des französischen unterrichts*: „Die frage der aneignung des wortschatzes gerade ist das schwierigste, denn das übrige bringt der verlauf des unterrichts, wie er zu sein pflegt, von selber mit sich. Der modus, täglich eine gewisse anzahl von vokabeln lernen zu lassen und durch strenges, rasches, mannigfaches abfragen dieselben zu befestigen, durch wiederholung dieser kontrolle die einzelnen gegenwärtig zu halten, kann uns pädagogisch nicht genügen. Auch eine gelegentliche gruppirung nach sachlichen gesichtspunkten oder nach etymologischer zusammengehörigkeit kann nicht das eigentliche und hauptmittel bilden, und die letztere ist mehr ein mittel zur wiederholung und vielleicht ergänzung als zur aneignung, die erstere ist nur soweit von wert, als zugleich die rechte verwebung in sprachlichem zusammenhang statt-

[1] Münchener vortrag. Die leitsätze sind zu ende abgedruckt. — Der vortrag erscheint in erweiterter fassung im verlage dieser zeitschrift.

findet. In der darbietung der vokabeln in einem lebendigen zusammenhang werden wir das wertvollste der mittel zu ihrer rechten aneignung sehen, denn dabei ist die wirkliche erfassung des wortsinnes, die empfindung des gehalts eine so viel lebendigere und leichtere."

Wir haben bisher oder wenigstens früher unser hauptaugenmerk auf die grammatik gerichtet und erkennen im laufe unserer bestrebungen immer mehr, daß wir eine weit größere aufmerksamkeit auf die aneignung des wortschatzes verwenden müssen, den wir fortwährend brauchen, sei es, daß wir lesen oder sprechen oder schreiben wollen. Nun, Sie erinnern sich wohl alle noch Ihrer eigenen jugendzeit, wo jedenfalls die meisten unter Ihnen beim lateinunterricht, ähnlich wie ich, zunächst die wörter zusammenhangsloser sätze lernen mußten und erst dann, gewissermaßen als lohn, die sätze übersetzen durften. Mich verfolgt die unangenehme erinnerung noch öfters in träumen, wie ich damals als sextaner der aufgabe, wörter ohne jeglichen inneren zusammenhang auswendig herzusagen, nicht gerecht geworden und wiederholt wegen mangelhafter wortkenntnis bestraft worden bin. Heutzutage weiß jeder bei der ganzen entwickelung, die die methode des sprachunterrichts genommen hat, daß das geradezu ein pädagogischer unfug war.

Später kamen dann statt dieser einzelsätze zusammenhängende stücke. Diese hatten den vorteil, daß sie den wortschatz in bestimmte ordnung brachten und an einen geordneten gedanken- oder anschauungsgang gebunden vorführten. Aber betrachten Sie diese stücke in büchern wie Plötz-Kares usw. und werfen Sie einen blick in die wörterverzeichnisse solcher unterrichtswerke. Diese führen Sie schon beim nächsten stück in einen anderen ideenkreis, so daß aus ganz verschiedenen gebieten schließlich doch auch eine unmenge von wörtern zu lernen ist. Die stücke unter sich bleiben eben nicht im selben sachlichen zusammenhang. Um die kinder, denen man ohnehin schon beträchtliches zumutet, zu entlasten, müssen wir ihnen ein möglichst homogenes, sachlich zusammengehöriges material bieten; der umfang des wortschatzes darf nicht zu groß sein und muß in den einzelnen zusammenhängenden stücken immer

wiederkehren; ferner soll jedesmal nur eine kleine zahl neuer wörter zu bewältigen sein.

Gewiß geht die aneignung auf die eben besprochene weise wesentlich leichter von statten. Aber auch sie ist doch noch schwierig genug. Wir dürfen von den schülern nicht allzuviel verlangen, wir dürfen die gedächtniskraft eines neunjährigen jungen — ich will einmal die schulen annehmen, die den fremdsprachlichen unterricht in diesem alter beginnen — nicht überbürden und überlasten, zumal noch viele andere fächer seine kraft in anspruch nehmen. Wir stehen also auf dem standpunkte, *im anfangsunterricht sei besonders dafür zu sorgen, daß ein nach sachlichen gesichtspunkten geordneter sprachstoff dargeboten werde*, wie hier unser erster leitsatz besagt, *und zwar ein sprachstoff, der der fassungskraft der schüler solchen alters entspricht und sie interessirt. Die hauptquelle der wortaneignung bleibt der sprech- und lesestoff.* Wenn wir sagen: sprech- und lesestoff, so wird dadurch schon angedeutet, daß das sprechen unbedingt im vordergrunde stehen soll, daß alles, was der schüler bei geschlossenem buche aufnimmt, zuerst gesprochen sein muß, worauf ihm dieser sprechstoff auch als lesestoff vorgelegt wird.

Gehen wir nun zu den verschiedenen mitteln der aneignung des wortschatzes über. Diese mittel möchte ich im anschluß an unseren zweiten leitsatz besprechen, worin gesagt ist: *„Die schüler sind dazu anzuleiten, die bedeutung aller auftretenden wörter und idiomatischen wendungen durch unmittelbare verknüpfung mit der handlung, dem dinge oder bilde (zeichnung an der tafel) oder durch umschreibung in der fremden sprache zu gewinnen oder so weit als möglich aus dem satzzusammenhange zu erschließen. Die muttersprache ist nur im notfalle heranzuziehen.“*

Jeder unterricht ist interessant für den schüler, wenn er lebhaft geführt wird. Neunjährigen knaben wird allerdings manches anders geboten werden müssen als den schülern, die erst in der quarta mit dem französischen anfangen, so wie im englischen anfangsunterricht auf den reformschulen in der untersekunda der unterrichtsgang wesentlich von dem in untertertia verschieden sein wird, weil man ja dort bei dem reiferen alter der schüler viel mehr voraussetzen kann. Wir

werden bei unserem unterricht stets auf das alter der schüler und auf das, was sie sich bisher schon an fremdsprachlichem stoffe angeeignet haben, rücksicht nehmen müssen.

Führe ich die sexta einer reformschule ins französische ein, so ist dem schüler noch keine andere fremde sprache bekannt, aber er kennt in der deutschen sprache schon eine ganze menge von wörtern, auf die ich hinweisen kann: fremdwörter, die aus dem französischen ins deutsche übergegangen und hier allgemein bekannt sind. Vor allen dingen wird man das interesse des kleinen schülers für seine nähere und nächste umgebung erwecken, um ihm die erste feste und sichere aneignung des wortschatzes recht leicht zu machen.

Wir haben früher in erster linie anschauungsbilder benützt. Heute, meine ich, müssen wir der *handlung* den wichtigsten platz im anfangsunterricht einräumen. Und zwar ist es die handlung des schülers selbst, die wir zunächst bringen müssen.[1] In verschiedenen neueren büchern ist denn auch die handlung zum ausgangspunkt gemacht, und das ist nach der überzeugung, die ich auf grund eigener erfahrung gewonnen, und nach dem, was ich auch bei meinen kollegen beobachtet habe, von der größten bedeutung. Sie finden denselben grundsatz vertreten in den bekannten büchern von Carré, *Méthode pratique de langage, de lecture* usw. und *Vocabulaire français* (Paris, A. Colin) und ferner in der vortrefflichen *Méthodologie des langues vivantes* (Paris, A. Colin) unseres freundes Schweitzer, den wir die freude haben heute unter uns zu sehen, und so möchte ich nur einzelne andeutungen darüber geben, in welcher form diese verbindung zwischen handlung und wort auf der unterstufe vorgeführt werden und die aneignung des wortschatzes leicht und sicher erfolgen kann.

Der schüler muß natürlich zunächst imstande sein, die handlungen, die der lehrer französisch ausspricht, zu verstehen. Er braucht sie noch nicht selbst zu sprechen. Wenn der

[1] Über die mit der „handlung“ und dem „bild“ von anfang an nebenherlaufende behandlung des gedichtes, liedes und einfachen lesestückes vgl. meine darlegungen im *Französischen klassenunterricht*, sowie in den demnächst erscheinenden *Beiträgen zur methodik des neusprachlichen unterrichts* (Marburg, N. G. Elwert, 1907).

lehrer sagt: *asseyez-vous!* braucht der schüler diese weisung nur auszuführen; bei *regardez le plafond!* soll der schüler bloß an die decke sehen, nicht aber den ausdruck nachsprechen: also handlungen verstehen und ausführen lernen, wie das kleine kind auch versteht und handelt, ehe es noch spricht. Es ist ein fehler, wenn der lehrer im anfangsunterricht zu vielerlei aussprechen läßt; die aussprache wird dabei erheblich gefährdet, und gerade sie müssen wir sauber und fein behandeln; deshalb wird es gut sein, daß wir uns zunächst damit begnügen, eine anzahl von handlungen auf grund der vom lehrer gegebenen mündlichen anweisungen ausführen zu lassen.

Die nächste stufe besteht darin, daß der schüler die handlung, die er selbst oder der lehrer oder seine kameraden vollziehen, ausdrücken lernt. So begleiten die schüler die handlungen des lehrers bei seinem eintreten einzeln bzw. im chor mit folgenden ausdrücken:

*Vous entrez dans la classe, vous fermez la porte, vous montez sur l'estrade, vous vous approchez du pupitre, vous vous asseyez, vous ouvrez le journal de classe, vous mettez le papier buvard de côté, vous ouvrez l'encrier, vous prenez le porte-plume, vous trempez la plume dans l'encrier, vous écrivez votre nom, vous demandez: Qui est absent? vous posez la plume, vous mettez le papier buvard dans le journal de classe, vous fermez le journal de classe, vous vous levez.*

Wenn der schüler aufsteht, um etwas an die tafel zu schreiben, hat er die einzelnen handlungen mit folgenden ausdrücken zu bezeichnen:

*Je me lève, je sors du banc, je quitte ma place, je vais au tableau, je monte sur l'estrade, j'ouvre le tiroir, je prends un morceau de craie, je ferme le tiroir, je commence à écrire.*

Wenn er die aufgabe an der tafel erledigt hat, so begleitet ein anderer schüler seine handlungen beim zurückgehen auf seinen platz mit folgenden ausdrücken:

*Tu ouvres le tiroir, tu prends l'éponge, tu essuies le tableau* oder *tu effaces les mots (les phrases), tu mets l'éponge dans le tiroir, tu fermes le tiroir, tu te tournes, tu descends de l'estrade, tu vas à ta place, tu t'approches de ton banc, tu t'arrêtes, tu te tournes, tu rentres dans le banc, tu t'assieds.*

Dasselbe kann dann natürlich auch in der dritten person gesagt werden, ist also zugleich eine konjugationsübung. Wenn der schüler gleichzeitig das sagt, was er ausführt, prägt sich die betreffende wendung im engsten zusammenhang mit der handlung außerordentlich fest ein.

Die damen und herren, die solche versuche einmal machen wollen — wie sie sich ja neben jedem lehrbuche anstellen lassen, und zwar auch mit klassen, die im sprechen zurückgeblieben oder scheu sind —, werden dabei sehen, daß die schüler gern herankommen und sich freuen, wenn sie das, was sie selbst tun, in der fremden sprache ausdrücken können. Es macht ihnen auch vergnügen, kleine aufgaben, die wir stellen, auszuführen. Wenn ein junge ein stück papier liegen sieht, so weiß er, das papier darf nicht liegen bleiben, er muß es aufheben. Das tut er mit den worten: *Je me lève, je sors du banc, je me baisse, je ramasse le papier, je me redresse, je jette le papier dans le panier, je vais à ma place.*

Mit dieser äußeren anschauung steht die innere im zusammenhang (Gouinsche reihenbildung). Nachdem der schüler die handlung selbst ausgeführt hat, kann man ihm sagen: Jetzt überlege dir die sämtlichen einzelhandlungen und stelle sie zusammen: 1. Anfangshandlung: verlassen des platzes; schlußhandlung: anschreiben an die tafel. 2. Anfangshandlung: anschreiben an die tafel; schlußhandlung: rückkehr auf den platz. So wiederholt der schüler im geiste alle die vorher von ihm oder einem anderen schüler vorgenommenen handlungen.

Damit kann man später auch übungen in verschiedenen zeiten, z. b. im futurum, verbinden. Auch kann der schüler alle drei zeiten zugleich anwenden und entsprechend der jedesmaligen handlung sagen: *Je me lèverai, je me lève, je me suis levé. J'irai au tableau, je vais au tableau, je suis allé au tableau* usw. Da haben wir also zukunft, gegenwart, vergangenheit in enger anlehnung an anschauliche handlung. Die anderen schüler können ebenfalls mit konjugationsübungen eingreifen. Diese Gouinschen übungen sind auch für das disponiren von großem wert. Der schüler lernt dabei handlungen zergliedern. Man gibt derartige kleine aufgaben, oder

üler kommen auch selbst auf solche. Sie gehen z. b.
mer von der schule aus ins bad. 1. Erste handlung:
n der schule, schlußhandlung: ankunft im bade. 2. Erste
ıg: ankunft im bade, schlußhandlung: verlassen des bades.
ıe darstellungen bringt der schüler eine menge kleiner,
h scherzhafter beobachtungen hinein, und er bekommt
m sprechen der fremden sprache.

s logische verknüpfen ist bei Gouins methode ohne
ı gegeben, was beim erlernen des wortschatzes von
bedeutung ist und geistig außerordentlich anregt. Wir
:. b. ein bild vom Murgtal gehabt. Auf der Murg lag
. Da vergegenwärtigen sich nun die schüler, wie das
:runtergekommen ist. 1. Erste handlung: fällen der
im walde, schlußhandlung: ankunft der stämme unten
sammenfügen des floßes. 2. Neue handlung: abfahrt
les, schlußhandlung: ankunft in Holland. Dazwischen
ıan wieder kleine gespräche einfügen, man kann die
die auf dem floß sind, miteinander sprechen und sich
lebnisse erzählen lassen; sie können später den Rhein
n und erzählen, wie sie die schönen burgen sehen, sich
ı an der herrlichen natur, an den wundervollen wein-

So wird der wortschatz stetig wiederholt, wobei
üler immer in gedanken die reise vor sich haben, sie
diese reise mit, sie sehen das Niederwalddenkmal, den
ırm, die Loreley, und denken nicht im mindesten an
:isterliche übungen.[1]

ır den anfang lehnen wir uns naturgemäß an das an, was
klasse sichtbar ist. Wir machen aber natürlich auch
reisen auf französischem sprachgebiet. So haben wir
heimkehr des leichnams Napoleons I. von St. Helena
:nwärtigt, wir haben ihn dann auf der Seine von Le Havre
ouen und von da in den Invalidendom begleitet, wir
uns vergegenwärtigt, wie an der Seine in der nähe von

---

)a in jeder klasse anschauungsbilder hängen, die sich auf den
nehmenden geographischen und geschichtlichen lehrstoff be-
so benütze ich sie auch gelegentlich zu sprechübungen im
ıchen unterricht.

Rouen ein denkmal errichtet wurde, dessen inschrift besagt, daß dort der leichnam Napoleons aus dem schiff, das wegen zu niedrigen wasserstands nicht weiter konnte, herausgenommen und auf dem landwege nach dem Invalidendom gebracht worden sei. Derartige bilder pflegen wir im anschluß an das französische leben selbstverständlich öfter vorzuführen.

Das sind natürlich nicht die einzigen übungen, die zur befestigung des wortschatzes dienen. So kann der lehrer z. b. auch auf die verben der bewegung eingehen. Er sagt z. b. zu Gustav: *Fais le tour de la classe*, und zu Richard: *Suis ton ami*, worauf die schüler entsprechend erwidern: *Je fais le tour de la classe*, bzw. *je suis mon ami*. Darauf sagt der lehrer: *Gustave, marche plus vite que ton ami*, oder *Richard, marche plus lentement que ton ami; Gustave, marche aussi vite que ton ami; Richard, ne marche pas si vite que ton ami*. Die schüler sehen also hierbei die verschiedenen arten der bewegung im vergleich miteinander und verbinden hiermit gleichzeitig den sprachlichen ausdruck. Die schüler verändern ihre plätze, indem ich sage: *Richard, marche devant ton ami*, oder: *Gustave, suis ton ami*. Ferner führen sie die folgenden handlungen aus: *Tournez-vous, arrêtez-vous, continuez à marcher, courez, sautez, montez sur l'estrade, descendez de l'estrade, approchez-vous de la porte, éloignez-vouz de la porte, avancez-vous vers la fenêtre, retirez-vous de la fenêtre, allez ouvrir (fermer) la porte, retournez à vos places, rentrez dans les bancs, asseyez-vous*. So lassen sich viele verben der bewegung auch in ihrer rektion mit *avoir* oder *être* in der klasse selbst einüben — ja mit hilfe der phantasie können auch manche andere hierzu gehörigen verben, wie *fuir, s'enfuir, s'échapper* und ähnliche obigen verben angereiht werden.

Ein anderes beispiel: ein brief liegt vor dem lehrer, der folgende handlungen mit den entsprechenden ausdrücken verbindet: *Je lis la lettre, je plie la lettre, je déplie la lettre, je replie la lettre, je mets la lettre dans l'enveloppe, je ferme l'enveloppe, j'écris l'adresse, je colle le timbre-poste dans le coin en haut à droite* (man zeigt hierbei die verschiedenen ecken und benennt sie gleichzeitig) oder *j'affranchis la lettre, la lettre est affranchie*.

So muß man unmittelbar vorführen, was sich irgendwie zeigen läßt, und stets an die sinnliche wahrnehmung oder an die innere anschauung anknüpfen. Bei freiem verkehr des lehrers mit den schülern lassen sich viele solcher übungen auch in der form von turn- und marschübungen gelegentlich in der turnhalle ausführen, wobei in kurzer zeit viele wörter und idiomatische wendungen gleichsam spielend erworben werden.

Soviel über die methode der verwertung der *handlung* für die aneignung des wortschatzes. Was nun die verwendung *der bilder* im unterricht anlangt, so haben Sie ja alle selbst schon genügend erfahrungen hierin gesammelt. Die verknüpfung des gegenstands mit dem wort führt auch hier zur unmittelbaren aneignung, ohne daß das entsprechende deutsche wort genannt zu werden braucht.

Die behandlung des bildes erfolgt am besten durch besprechung der einzelnen teile, die sich dann zum ganzen zusammenfügen. Hieran schließen sich als besondere wortschatzübungen: angabe der personen, denen am besten namen beigelegt werden, aufzählung der familienglieder, sonstige beziehungen der personen zueinander, berufsarten, tätigkeiten der personen, stellung der personen im raume, angabe der naturgegenstände und der vom menschen hergestellten dinge. Als grundlage für solche übungen nenne ich Kehr, *Der anschauungsunterricht für haus und schule* (Gotha, F. A. Perthes).

Die hier für die besprechung der *Hey-Speckterschen* fabeln aufgestellten gesichtspunkte lassen sich auch für den fremdsprachlichen unterricht verwerten. Also: besprechungen der dinge nach ihren bestandteilen: 1. die einzelnen teile und deren anzahl; 2. die stoffe, woraus die dinge bestehen; 3. merkmale der dinge: a) größe und umfang, b) gestalt, c) farbe, d) sonstige eigenschaften; 4. tätigkeit der dinge: a) ort, wo sie geschieht, b) zeit, in der sie geschieht, c) art und weise, wie sie geschieht, d) grund, weshalb sie geschieht; 5. anwendung der dinge.

Sehr zu empfehlen sind die vergleiche ähnlicher bilder, wozu die jahreszeitenbilder von Hölzel und Hirt passenden anlaß bieten. Die gliederung des wortschatzes nach überein-

stimmung und verschiedenheit des inhalts der bilder erweist sich als sehr wertvoll für die freie verfügung und ergänzung des erworbenen wortschatzes. Was die einprägung des verbums anlangt, so darf nicht nur das *präsens* hierbei geübt werden, sondern wir müssen die schüler durch vorführung dessen, was in der natur war und wieder sein wird, auch mit den verbalformen der vergangenheit und zukunft durch praktischen gebrauch vertraut machen. So können wir im winter von all dem schönen sprechen, das uns der herbst gebracht hat, und von all dem herrlichen, das uns das erwachen des frühlings wieder genießen lassen wird.

Eine sehr wertvolle unterstützung bietet uns bei der direkten einführung in den wortschatz der fremden sprache die verwertung des zeichnens an der tafel. Kann der lehrer nicht gut zeichnen, so mag er sich mit einer kleinen andeutenden skizze begnügen. Manche kollegen verstehen es ja vortrefflich, ihre zeichnerischen talente im unterricht anzuwenden. Meine eignen zeichnerischen versuche sind recht dürftig, aber die schüler nehmen sie mit gebührender nachsicht auf und zeigen mir oft selbst, daß sie — dank der gründlichen zeichnerischen ausbildung, die sie erhalten — ihrem lehrer hierin bedeutend überlegen sind. So lasse ich mich gelegentlich durch einen schüler vertreten, dem ich ohne mitwissen der klasse „vertraulich“ den gegenstand der darstellung angebe, mit dem dann die klasse den fremdsprachlichen ausdruck verbinden lernt. Auch in den oberklassen dient dies mittel dem unterricht aufs trefflichste, z. b. wenn die schüler die *ruelle* und den empfang beim *lever* und *coucher* an der tafel darstellen, oder wenn sie einzelne skizzen von Paris entwerfen unter angabe bestimmter örtlich zusammengehöriger punkte: z. b. Arc de Triomphe, Champs-Élysées, Place de la Concorde, Jardin des Tuileries, Louvre u. a. m. Durch die verwertung des zeichnens läßt sich oft im nu etwas veranschaulichen, dessen erklärung durch worte recht umständlich ausfiele.

Zu diesen übungen tritt nun die erklärung der bisher unbekannten wörter und wendungen durch solche, die dem schüler bekannt und vertraut sind. Je nach den umständen

rd diese erklärung erfolgen durch das beispiel, das besonders strakte begriffe klarzulegen vermag, durch angabe synonymer er das gegenteil bezeichnender ausdrücke, durch definition s wortes, durch verwertung der etymologie, die sich auf ɔrtgruppen in derselben sprache oder auch auf den dem hüler aus anderen sprachen geläufigen wortschatz beziehen nn. Bisweilen werden inhaltlich auch mehrere dieser erärungsmittel verbunden werden können, wie dies Schweitzer seiner oben genannten schrift klar darlegt.

Lassen Sie mich Ihnen nun am beispiel zeigen, wie wir der untertertia in den ersten wochen des neuen schuljahrs interpretation neuer texte vom gesichtspunkte der annung und durcharbeitung des wortschatzes vorgenommen ɔen. Zwei hier anwesende herren, die meinem unterricht den letzten tagen beigewohnt haben, können mich dabei ıtrolliren, bzw. ergänzungen liefern. In dieser klasse, in der nach dem frankfurter reformplan im vierten jahre des nzösischen, im ersten jahre des lateinischen unterrichts stehen, ɔen wir dem unterricht zugrunde gelegt: E. Lavisse, *:its et entretiens familiers sur l'histoire de France* (Paris, Colin). In diesem leicht lesbaren, anregend geschriebenen l mit bildern versehenen buche finden sich neben dem ɛm *Récit* folgenden *Questionnaire*, das für unsere nach direkten methode geschulten knaben überflüssig ist, auch lärungen des für französische schüler als unbekannt vorausɛtzten wortschatzes. Diese erklärungen lassen sich auch für ɛre schüler geeignet verwerten. Nehmen wir also stück 7:

*Bravoure des Gaulois:*

*Les Gaulois aimaient la guerre et la faisaient souvent.*

*Ils étaient braves. Le jour de bataille, on en voyait qui sortaient des rangs; ils s'avançaient presque nus à quelques pas de l'ennemi: «Qui veut combattre avec moi?» criaient-ils.*

*C'était une joie pour eux que d'être blessés, et ils montraient avec orgueil le sang qui décorait leur poitrine.*

*Ils étaient fiers quand ils avaient vaincu un ennemi. Ils lui coupaient la tête pour la mettre à la pointe de leur lance, ou la pendre à la selle de leurs chevaux, comme font encore aujourd'hui les peuples barbares.*

5. *Malheureusement nos ancêtres n'étaient point fermes et patients, comme il faut l'être dans les batailles. Ils attaquaient l'ennemi avec une bravoure éclatante; mais, si l'ennemi leur résistait, ils se fatiguaient et se décourageaient. A cause de cela, tout en étant braves, ils n'étaient pas de bons soldats; car le bon soldat reste calme et brave jusque dans la défaite.*

Der lehrer trägt zunächst die erzählung vor und stellt fest, daß eine anzahl der besseren schüler den inhalt sofort anzugeben weiß. Dann wird die erzählung in die im buche auch äußerlich gekennzeichneten fünf einheiten zerlegt und der inhalt mit dem sprachlichen ausdruck durch frage und antworten in engste verbindung gesetzt. An stelle des lehrers fragen alsbald die schüler den inhalt ab, wobei sie alle satzteile in frageform zu stellen haben — eine übung, die für die einprägung der französischen frageform von wert ist, aber auch zu einer wiederholung der einzelnen sätze und damit zu einer festeren einprägung des wortschatzes willkommenen anlaß bietet — gleichzeitig also *sprech-*, *wortschatz-* und *grammatische* übung. Was nun die im stück vorkommenden, bisher unbekannten wörter und wendungen anlangt, so muß ihr erkennen und feststellen durch die schüler erfolgen. Sie geben demnach als unbekannte wörter an: *nu*, *l'orgueil*, *la selle*, *les ancêtres*[1]. Die erklärung dieser wörter erfolgte wie nachstehend: *nu — contraire de vêtu, celui qui n'est pas vêtu (qui n'est pas habillé, qui ne porte pas de vêtements, qui a ôté ses habits) est nu: si vous allez vous baigner, vous vous déshabillez, vous entrez donc nus dans l'eau.*

Verschiedene möglichkeiten, dasselbe wort zu erklären, ergeben sich bei *orgueil: L'adjectif du substantif orgueil est*

[1] Da in der untertertia des reformrealgymnasiums das latein beginnt, so tritt bei der versetzung in diese klasse zum teil ein wechsel ein, indem schüler aus dem reformrealgymnasium in realschulen und umgekehrt übergehen. Von den oben verzeichneten wörtern waren den alten schülern nur *l'orgueil* und *ancêtres* unbekannt, *nu* war bekannt durch die besprechung des sommerbildes *L'étang*; *selle* trat in erinnerung aus dem gedichte von V. Hugo, *Après la bataille: Une gourde de rhum qui pendait à sa selle.* Bei den neuen schülern, die teilweise nicht nach der direkten methode unterrichtet worden waren, mußte zuerst das deutsche vielfach zur erklärung herangezogen werden.

*orgueilleux. Le mot orgueilleux est synonyme de l'adjectif fier que vous connaissez déjà et que vous retrouvez dans la phrase suivante: Les Gaulois étaient fiers (orgueilleux) quand ils avaient vaincu un ennemi. Quelqu'un de vous peut-il me dire le contraire des adjectifs fier et orgueilleux? Comment appelle-t-on un homme qui n'est pas fier, qui n'est pas orgueilleux? Modeste. Quel est le substantif de modeste? Modestie. Maintenant vous pouvez retenir en même temps le substantif de fier — la fierté, de sorte que le groupe de mots: orgueilleux, l'orgueil; fier, la fierté, et les contraires: modeste, la modestie vous sont connus. Ecrivez-les au tableau noir!*

Ferner lassen sich *orgueil, orgueilleux* durch umschreibung erklären: *avoir une opinion trop avantageuse de soi-même*, oder für *les Gaulois montraient avec orgueil le sang qui décorait leur poitrine* kann man die bekannte wendung *se vanter de* einsetzen, also: *les Gaulois se vantaient du sang* usw. Weiter könnte man das wort durch beispiele aus der geschichte oder aus dem persönlichen leben erklären, z. b. gleich im zusammenhang mit der den schülern schon bekannten charakterisirung der Gallier: *les Gaulois étaient un peuple orgueilleux;* ferner ließe sich das wort hier aus dem satzzusammenhang einfach erschließen, und endlich könnten *orgueilleux* und *modeste* gerade in ihrem gegensatz durch geste, mimik und intonation klar gemacht werden.

*La selle = espèce de siège qu'on met sur le dos du cheval.* Auch eine zeichnung mit wenigen strichen erschließt das verständnis für dieses wort sofort.

*Nos ancêtres = ce sont les hommes qui vivaient avant nous; ce sont ceux dont nous descendons.* Neben dieser erklärung könnte als beispiel angegeben werden: *Les empereurs Guillaume I^er^ et Frédéric III sont les ancêtres de Guillaume II.* Hieran läßt sich als gegenteil anknüpfen: *Guillaume II est le descendant des empereurs Guillaume I^er^ et Frédéric III.*

So haben wir in diesen vier fällen schon folgende mittel der erklärung verwandt: *Die definition oder umschreibung eines wortes, die erklärung durch synonyme oder entgegengesetzte begriffe, die erschließung aus dem satzzusammenhang, die zeichnung, das beispiel, die äußeren ausdrucksmittel: geste, mimik und intonation.*

Auf die letztgenannten mittel: die verwendung des beispiels und die verwertung der geste, der mimik und der intonation geht Schweitzer in der obengenannten wichtigen schrift, die auch gerade für die frage der behandlung der abstrakta nach der direkten methode die lehrreichsten aufschlüsse gibt, ganz besonders ein.

Mancher, der die psychologische grundlage dieses verfahrens noch nicht genau genug erkannt hat, könnte ja nun einwenden: „Warum soll ich bei *nu* z. b. nicht einfach ‚nackt' und bei *orgueil* ‚stolz' sagen? das ist leichter als erst ein paar dutzend worte darum machen und spart erheblich zeit". Für uns gilt es aber, die schüler in der französischen sprache festzuhalten und sie nicht zwischen beiden sprachen hin- und herspringen zu lassen. Wenn sie im auslande sind, hilft ihnen auch niemand mit einer deutschen übersetzung. Wir haben französisch, und in der stunde bleiben wir in Frankreich, so viel wir das nur können; es gibt doch noch anlässe genug, wo wir zur übersetzung greifen müssen. Außerdem ist jede französische erklärung nicht nur eine übung im sprechen, sondern zugleich eine übung in der grammatik für die schüler, bietet also immer wieder anlaß, sich mit der fremden sprache mehr vertraut zu machen.

Während der durchnahme des neuen lesestücks ist ein schüler damit beschäftigt, die neuen wörter und die wichtigsten sinnträger in der reihenfolge, in der sie im stück vorkommen, an die tafel zu schreiben. Diese dienen dann nicht nur zur einprägung der orthographie, sie sind vielmehr auch stützpunkte für die wiederholung des stückes, die sich mündlich und auch gleich schriftlich an der tafel anschließt. Vor der schriftlichen darstellung werden die wörter ausgelöscht, damit die schüler den nachweis liefern, daß sie auf grund der bisherigen durcharbeitung den neuen wortschatz in und außer dem zusammenhang sich schon in derselben stunde eingeprägt haben. Erst hiernach werden die bücher zum lesen des stückes geöffnet. Bei dieser art der verarbeitung des sprachstoffes in der klasse läßt sich auf dieser stufe noch die schriftliche vorbereitung in einem wörterheft entbehren. Die schüler verwerten also das von untertertia ab in ihren händen befindliche

wörterbuch von Larive et Fleury (bzw. Larousse) zunächst nur zu hause zum nachschlagen, um mit der eigentlichen schriftlichen vorbereitung erst später zu beginnen.[1]

Die durcharbeitung des neuen sprachstoffes schließt stets mit dem nachweis ab, daß die neuen wörter und wendungen im zusammenhang der erzählung und losgelöst aus derselben zur freien verfügung des schülers stehen und ihm zum ausdruck eigener gedanken dienen.

Um nun darzulegen, wie sich der verarbeitete lesestoff zu weiteren wortschatzübungen verwerten läßt, gebe ich hier die übungen an, die die schüler im anschluß an die *Récits* 1—8 aus obigem buche teils in der klasse in gemeinsamer arbeit, teils zu hause schriftlich angestellt haben. Wir behandeln damit zugleich den dritten leitsatz: *Von zeit zu zeit empfiehlt sich eine durchmusterung des lesestoffs, um den gewonnenen wortschatz nach bestimmten formalen und sachlichen gruppen zu ordnen.*

Nach beendigung der acht erzählungen über die Gallier haben wir den wortschatz nach sachlichen gruppen zu ordnen gesucht und dabei in gemeinsamer arbeit folgende einteilung gefunden: 1. *Pays;* 2. *Habitation;* 3. *Nourriture;* 4. *Vêtements et Ornements;* 5. *Armes;* 6. *Ustensiles;* 7. *Portrait;* 8. *Caractère,* 9. *Cérémonies religieuses.* Die schüler haben den wortschatz unter diese neun gruppen eingeordnet, was für die übersichtliche darstellung und die sichere beherrschung des erworbenen sprachmaterials vom größten werte ist. Wie solche übungen anregend gestaltet werden können, und wie sie als ergebnis des sprechens und lesens auch ganz anderen wert als die lose zusammengereihten, *ad hoc* verfaßten vokabularien haben, ergibt sich aus den wertvollen arbeiten von G. Wendt: *Das vokabellernen im französischen anfangsunterricht* (Leipzig, B. G. Teubner 1901) und von F. Dörr und fachlehrern der Liebigrealschule in Frankfurt a. M.: *Hilfsbuch zu K. Kühns lehrbüchern* (Marburg, N. G. Elwert, 1903). Die hier zusammengestellten

[1] Ausführlich habe ich mich hierüber geäußert in meinem auf dem kölner neuphilologentag (1904) gehaltenen vortrage: *Über den gebrauch der fremdsprache bei der lektüre in den oberklassen* (Marburg N. G. Elwert, 1904).

wörterreihen bieten mit ihrem nachweise des vorkommens eine vorzügliche gelegenheit zur wiederholung und durcharbeitung des ganzen sprachschatzes.

An die wortschatzübungen nach sachlichen gruppen schlossen sich solche nach formalen gruppen an. Hierbei bestand die erste aufgabe darin, zu den in nr. 7 enthaltenen wörtern das gegenteil herauszusuchen. Die gesamtarbeit der schüler, denen ich nur hier und da fingerzeige gegeben habe, zeigt folgende zusammenstellung:

*Aimer — haïr, la guerre — la paix, souvent — rarement, brave — lâche, la bravoure — la lâcheté, jour — nuit*, usw.

Diese übungen im hervorheben der gegensätze bieten eine günstige gelegenheit zur befestigung und erweiterung des wortschatzes. Sind beide wörter — z. b. *petit — grand* — bekannt, so fällt, wenn der schüler das eine wort — also in diesem falle *petit* — hört, ihm gleichzeitig das andere — *grand* — ein; ist eines der beiden wörter, z. b. *lâche*, unbekannt, so wird es im zusammenhang mit dem bekannten gegenteil *brave* leicht gewonnen. Durch solche übungen kommt den schülern auch der zusammenhang, in dem diese wörter zueinander stehen, zum bewußtsein; bisher bestanden sie vielfach für sie nur als aus bestimmtem zusammenhang losgelöste einzelwörter; nun werden sie in dieser neuen weise miteinander verknüpft und dadurch dem gedächtnis um so fester übermittelt.

An die gegenüberstellung der wörter ihrem gegensatze nach schließen sich ableitungen derselben wörter und reihenbildungen in folgender weise:

*La Gaule: les Gaulois; aimer: amour, aimable, amabilité; haïr: haine; guerre: guerrier, guerroyer; paix: paisible, pacifique; jour: journée, ajourner, journal, journalier, journellement; sortir: sortie; entrer: entrée; s'avancer: avancement; se retirer: retraite; vêtu: vêtement; ami: amitié, amical; ennemi: inimitié* u. a. m.

Von diesen wörtern wurden neu ergänzt unter hinweis auf analogiebildung oder belegung durch beispiele: *la haine, guerroyer, ajourner, inimitié, civilisateur, fermeté, défenseur, obscurcir, fatigable, inquiétude, agitateur.* Die verknüpfung dieser von den bekannten stammwörtern abgeleiteten wörter geht äußerst schnell vor sich und macht den schülern keine

schwierigkeiten. Bei späteren wiederholungen lassen sich zu diesen weitere, derselben wortgruppe angehörende wörter hinzufügen, ja, den schülern macht es große freude, freiwillig und selbständig im wörterbuch nachforschungen zu halten und hierüber den kameraden in der klasse zu berichten. Die wirksamkeit der ideenassoziationen ergibt sich oft in überraschender weise, wenn man eben die schüler darauf hinlenkt, eigene beobachtungen anzustellen. So tritt dem schüler bei *jour* ins bewußtsein *la journée*, bei *matin* — *matinée*, bei *soir* — *soirée*, bei *an* — *année*, bei *bouche* — *bouchée*. Bei *guerre* — *guerrier* erinnert er sich der ableitung vom deutschen, und die aus dem deutschen stammenden wörter wie *Guillaume*, *Gautier*, *guêpe*, *guise* stellen sich ganz von selbst ein. In verbindung mit dem ausgefallenen *s* in *guêpe* gedenkt er der entsprechenden erscheinung in *maître*, *mât*, *forêt*, *conquête*. Bei *conquête* kommt *conquérant* und *conquérir un pays* — hierzu im gegensatz *prendre une ville*, ebenso *la conquête d'un pays*, *la prise d'une ville* — in erinnerung. Inhaltlich weitergreifend erscheinen sofort *déclarer la guerre*, *faire la guerre à qn.*, *envahir un pays* (*l'invasion d'un pays*) usw. *Gaule* — *Gaulois* gibt anlaß zur zusammenstellung bekannter ländernamen unter hinzufügung der namen und der sprache des volkes; also z. b. *France*, *Français*, *français* (*Les Français parlent français en France* usw.); *Allemagne*, *Allemand*, *allemand*; *Angleterre*, *Anglais*, *anglais* usw.

Bei der aufzählung der das gegenteil bezeichnenden ausdrücke lernt der schüler wörter völlig verschiedenen ursprungs unterscheiden von solchen gleichen ursprungs, bei denen das gegenteil durch *präfixe* zum ausdruck kommt. Zu letzteren gehören also von obigen wörtern die folgenden: *malheureusement*, *inconstant*, *infatigable*, *inquiet*, *impatient*, *décourager*, *défaite*, die ergänzt werden durch andere teils in den *Récits* 1—8 vorkommende, teils aus dem früheren sprachstoff bekannte: DÉsordre, DÉshabiller, MÉpriser, MÉcontent, DISparaître, DISgrâce, INdifférent, IMmobile, IMpossible, IGnoble, ILlisible, IRrégulier, IRrésolu.

Unter benutzung der lauttafel wird auf die assimilation der laute hingewiesen, wie sie in den letztgenannten sieben wörtern vorliegt, und wie sie sich z. b. in anderen zusammensetzungen zeigt bei APporter, ACcroître, EMporter, EMmener, ENlever.

Ferner lenken wir die aufmerksamkeit auf die bei den zusammengesetzten verben beobachteten *präfixe* und deren bedeutung, also z. b. *porter* — AP*porter*, RAP*porter*, EM*porter*, REM*porter*, IM*porter*, EX*porter*.

Bei betrachtung dieser wortreihen lernt der schüler auch schon auf dieser stufe eine große zahl zur wortbildung dienender suffixe kennen, wobei hier nur auf die endungen der vorher genannten wortreihen hingewiesen sei (s. s. 528—529). Je weiter er im latein voranschreitet, desto mehr entdeckt er überall beziehungen zum französischen wortschatz und stellt dann seine eignen beobachtungen an. Das gleiche gilt für das später in untersekunda hinzutretende englisch in seinen beziehungen zum deutschen, französischen und lateinischen.

Als eine weitere frucht der durcharbeitung des sprachstoffes für die befestigung des wortschatzes ergibt sich die allmähliche erweiterung der begriffsbestimmung eines wortes und die erkenntnis der *synonyma*. So gewinnt er aus diesen stücken und im anschluß an obige wortreihen folgende synonyme ausdrücke:

*Joie — joyeux, gai — gaîté, plaisir, triste — tristesse, douleur, douloureux, vêtir — vêtement, habiller — habit, haïr — détester, inimitié — hostilité, bois — forêt, sauvage — cruel — féroce, chair — viande, sacrifice — victime* u. a. m.

Aus den vorstehenden gruppirungen des sprachstoffs ergibt sich, wie vielseitig sich diese übungen gestalten lassen, und wie zweckmäßig sie für die wiederholung und befestigung des wortschatzes im neuen zusammenhange sind.

Wir gehen nun zum letzten leitsatz über:

*Der „aktive“*[1] *wortschatz muß durch das sprechen der sprache lebendig erhalten und durch vielseitige übungen in der gruppirung und im ersatz der ausdrücke stetig befestigt und ergänzt werden.*

*Sehr nützlich und anregend erweist sich hierbei die freie dialogische behandlung geeigneter sprachstoffe.*

*Der „passive“*[1] *wortschatz erfährt durch fleißiges lesen stetige erweiterung. Von der einprägung selten vorkommender wörter und wendungen ist selbstverständlich abstand zu nehmen.*

[1] Der wortschatz, den man beim sprechen anwendet, ist „aktiv“; der, den man beim lesen und hören versteht, aber selbst nicht gebraucht, ist „passiv“.

Unser streben muß darauf abzielen, dem schüler einen möglichst reichhaltigen, festen wortschatz zur eigenen freien verwendung zu übermitteln. Durch andauernde übung im sprechen und lesen muß er befähigt werden, beim freien ausdruck seiner gedanken das rechte wort, die geeignete idiomatische wendung sofort zu finden. Der sprachliche ausdruck löst die betreffende gedankenreihe aus, und umgekehrt. Diese wechselseitige beziehung zwischen gedanken und sprachlichem ausdruck wird um so enger und fester, je mehr das verständnis der fremdsprache sich ohne vermittlung der muttersprache vollzieht. Nichts wichtigeres gibt es daher bei diesem wege der spracherlernung, als den sprachschatz in dauerndem flusse zu erhalten, ihn in der s. 528—530 geschilderten weise immer wieder nach anderen gesichtspunkten zu gruppiren, vor allem aber an den gegebenen sprachstoff stilistische übungen anzuschließen.

Wenn wir uns einen guten stil aneignen wollen, dürfen wir uns nicht damit begnügen, die gehörten oder gelesenen ausdrücke und wendungen zu verstehen, nein, wir müssen sie im zusammenhang der sprachlichen darstellung derart in uns aufnehmen, daß wir sie selbst verwerten können, daß sie also in unseren „aktiven" wortschatz übergehen. Abgesehen von der *unbewußten* freien verwendung von ausdrücken, wie sie sich von selbst beim sprechen der fremdsprache nach einiger übung ergibt, müssen wir übungen im *bewußten* ersatz des ausdrucks anstellen, indem wir die schüler veranlassen, einerseits den inhalt mit möglichstem wechsel des ausdrucks frei wiederzugeben, anderseits an jedem einzelnen satze unter mitwirkung der klasse die mannigfachsten veränderungen im ausdruck vorzunehmen. Je mehr sprachstoff gewonnen ist, desto besser wird der schüler diese aufgabe lösen. Wie wichtig es ist, daß der schüler durch die sorgfältigste verarbeitung des sprachstoffes frei über ihn verfügen lernt, kommt dem lehrer erst bei derartigen äußerst wertvollen übungen recht deutlich zum bewußtsein.

Für die befestigung des wortschatzes und für die beurteilung der sprechfertigkeit des schülers ist es von wichtigkeit festzustellen, wie weit der schüler den inhalt eines einmal

vorerzählten, bisher unbekannten stückes mit dem ihm schon geläufigen wortschatz wiederzugeben weiß. Er kann sich natürlich von dem *einen mal*, wo er die geschichte hört, und wo er seine aufmerksamkeit doch im wesentlichen auf den inhalt lenkt, die neuen wörter nicht gleich alle aneignen; er wird also selbstverständlich darauf bedacht sein, den inhalt mit seinem ihm schon geläufigen „aktiven" wortschatz wiederzugeben, so wie es ja in der muttersprache in ähnlicher weise geschieht. Solche übungen an leichterem, durchsichtigem sprachstoff dürfen vor allen dingen dann nicht unterlassen werden, wenn der gerade in der klasse behandelte lesestoff wegen seiner sprachlichen schwierigkeiten eine langsamere behandlung erheischt, wodurch eine schnelle gesamtübersicht und sofortige wiedergabe des inhalts größerer abschnitte erschwert ist.

Den kollegen, die besuch von ausländern erhalten, empfehle ich unser verfahren, nämlich sich von ihnen am schluß der stunde kleine erzählungen vortragen zu lassen, bei denen zunächst der grad der übung des schülers im hören und verstehen des ausländers festzustellen ist, dann aber auch die fähigkeit, wie der schüler die in ihm erweckten vorstellungen mit dem ihm geläufigen wortschatz wiederzugeben und sich selbständig auszudrücken vermag.

Ist nun hier die aufmerksamkeit auf den *inhalt* gelenkt und gilt es, diesen mit dem vorhandenen wortschatz frei darzustellen, so darf anderseits die übung nicht verabsäumt werden, die schüler an das *schnelle* erfassen *neuer wörter und wendungen* zu gewöhnen. Ich lasse die neuen ausdrücke, die ich im anschluß an die lektüre beim freien sprechen gebrauche, an die tafel schreiben (teils lautiren an der lauttafel und erschließen der schrift, teils sofortige niederschrift) und von einem besseren schüler in ein zu meiner kontrolle bestimmtes heft eintragen. Nach schluß der stunde wird festgestellt, inwieweit die in verschiedenem zusammenhange vorgekommenen neuen wörter haften geblieben sind — nicht durch erklärung des ausdrucks allein, sondern durch wiederherstellung des betreffenden satzzusammenhangs. Bei beginn der nächsten stunde frage ich unter benutzung des genannten heftes die

auf diese weise nebenher erlernten wörter und wendungen ab. Die schüler haben durch diese andauernden übungen im schnellen erfassen und behalten neu auftretender ausdrücke ihr gedächtnis derart geübt, daß auch die schwachen schüler auf diesem wege beiläufig einen ganz ansehnlichen wortschatz ohne besondere anstrengung gewinnen.

Nichts fördert die freie verfügung über den wortschatz mehr als die anleitung des schülers, selbst handelnd in irgend einer rolle aufzutreten, sei es durch Gouinsche übungen (s. s. 518 ff.), durch zwiegespräche über naheliegende gesprächsstoffe, z. b. eisenbahnfahrten, wanderungen, schulfeiern, geschichtliche ereignisse, tageschronik oder durch freie dialogische behandlung geeigneter sprachstoffe. So haben die schüler ungefähr dreißig gedichte und lesestücke derart bearbeitet, daß sie die darin vorkommenden personen selbst darstellen. In den meisten fällen ist dies sogar ohne einen verbindenden text möglich gewesen. Um auch ihren angehörigen eine freude zu bereiten, haben die quartaner im laufe des vorigen jahres zweimal selbständig vorbereitete stücke in „kostümen" aufgeführt. Wie sehr die schüler sich in ihre rollen einleben, und wie sie sich als *Henri IV* oder als *ambassadeur* oder *ligueurs* und *royalistes* im *Kampfe bei Ivry* oder als offiziere bei der parade eines regiments u. a. m. schauspielerisch betätigen, muß man eben selbst gesehen und miterlebt haben! Die freude an der *selbsttätigkeit*, die die schüler hierbei erfüllt, erleichtert ihnen gleichzeitig die erlernung der fremden sprache und insbesondere auch die aneignung des wortschatzes.

Diese *selbsttätigkeit* der schüler auch in anderer weise zu fördern, muß unser stetes bestreben sein. Warum soll der schüler z. b. nicht nach freier wahl bestimmte übungen an einem lesestoffe vornehmen? Lassen wir ihn doch bei wiederholungen einmal selbst vorschlagen, was er uns vorführen will; möge er z. b. längere ausführungen vor der klasse geben über den inhalt des stückes, über wortgruppen eines bestimmten lesestückes, synonyma und etymologien oder sonstige grammatische erscheinungen. Ja, lassen wir ihn auch öfters eintreten für den lehrer, der ihm dann bestimmte aufgaben stellt und ihm dabei gelegenheit gibt, seine sprach-

kenntnisse und seine gewandtheit im ausdruck vor der klasse zu zeigen und damit seine kameraden selbst im hohen grade anzuregen und zu frischer, froher mitarbeit heranzuziehen. Wenn der lehrer hierbei gleichzeitig entlastet wird und seine kraft zu schonen vermag, so ist dies gewiß kein geringer vorteil der methode und wird allen kollegen nur willkommen sein.

Gerade mit bezug auf den wortschatz können die schüler unter sich sehr nützliche übungen vornehmen, für die alle in den verschiedenen jahrgängen durchgenommenen stücke lehrreichen stoff liefern. Hierbei stellt sich heraus, daß selbst schwache schüler bei dem gründlich durchgearbeiteten sprachstoffe nicht nur nach langen jahren noch die genaue stelle des vorkommens der einzelnen wörter anzugeben, sondern sie sogar in dem betreffenden buche „lokal" zu bezeichnen wissen, während anderseits von stoffen, die dem schüler nur wenig anregung boten, oder die nur flüchtig durchgenommen, vielleicht auch nur als „übersetzung" behandelt wurden, nur wenig im gedächtnis haften geblieben ist.

Liegt hierin nicht ein recht deutlicher hinweis für den lehrer, wie der sprachstoff auf den schüler wirkt, oder wie der lehrer ihn mit den schülern behandelt hat? Eine nur oberflächliche durchnahme der lektüre kann eben keine festen eindrücke im gedächtnis der schüler zurücklassen; eine bleibende wirkung ist nur zu erzielen durch sorgfältigste, enge verknüpfung von wort und vorstellung, durch planmäßige wiederholung, erweiterung und verbindung des alten sprachstoffs mit dem neuen.

Geschieht so von anfang an die verarbeitung des sprachstoffs recht gründlich, um einen ausgedehnten, festen *aktiven* wortschatz zu gewinnen, so läßt sich bei weiterem fortschreiten bei *kursorischem* lesen nicht mehr alles mit gleicher genauigkeit durcharbeiten; es muß genügen, wenn der schüler wörter und ausdrücke, die ihm unbekannt waren, in seinem wörterbuche nachschlägt und zeigt, daß er das gelesene verstanden hat. („Passiver" wortschatz.) Ja, in manchen fällen kommt es auch nicht darauf an, wenn er hier und da einzelne unter den tisch fallen läßt, sofern er nur den inhalt im gro-

und ganzen erfaßt hat, so bei der privatlektüre, wo man dann gleich eine größere zahl seiten besprechen kann; die hauptsache bleibt, daß das ganze als solches zum verständnis der schüler gelangt. Durch fortgesetztes aufmerksames lesen wird der „passive" wortschatz stetig erweitert, wobei von der einprägung selten auftretender wörter abstand zu nehmen ist.

Bei allen diesen darlegungen wollen Sie nun nicht annehmen, daß etwa das „wissenschaftliche" moment bei uns vernachlässigt wird. Wie schon an anderer stelle angedeutet, geben wir unseren schülern auch sprachgeschichtliche belehrungen. So ist es interessant für sie, beim beginn des lateinischen in untertertia vergleiche zwischen dem wortschatz der ihnen schon vertrauten französischen sprache mit dem wortschatz des lateinischen anzustellen und allmählich bestimmte beziehungen, ja sogar gewisse gesetze aufzudecken (s. s. 530).

Im laufe des unterrichts haben wir zusammengestellt die rückschlüsse aus dem französischen auf das lateinische, regeln der wortbildungslehre, die gebräuchlichsten ableitungen der suffixe, präfixe usw. Diese übungen halte ich für sehr wertvoll; sie machen unseren schülern große freude und werden in entsprechender erweiterung bis zur obersten stufe fortgesetzt.

Auch wenn herr professor Wendt nicht damit einverstanden ist,[1] muß ich doch nach meinen erfahrungen sagen: wenn der schüler in die gesetze und die entwickelung der sprache, die er lernt, einen einblick bekommt, so ist das auch ein wissenschaftliches moment, das nicht zu unterschätzen ist. Es scheint mir wichtig, daß er allmählich lernt, die auf der schule betriebenen verschiedenen sprachen zueinander in verbindung zu setzen und sie als lebewesen zu erfassen.[2] —

Durch die in den letzten jahren erschienenen reformausgaben der in der schule gelesenen schriftsteller und die

[1] Prof. Wendt hatte in einem zwischenruf seinen widerspruch geäußert.

[2] Meine anschauungen über den umfang der belehrung der schüler der oberen klassen in der sprachgeschichte decken sich mit denen Münchs, auf dessen ausführungen ich hier noch verweisen möchte: *Didaktik und methodik des französischen unterrichts.* Zweite auflage. 1902. S. 137–139.

benutzung der einsprachigen wörterbücher ist eine wesentliche erleichterung für die einprägung des wortschatzes im sinne der direkten methode auch auf der oberstufe geboten.

Wer aber von Ihnen, meine damen und herren, noch an der alten methode insoweit festhält, als er auch aus der muttersprache in die fremde übersetzen läßt, wird trotzdem auch aus unserem verfahren bei der aneignung des wortschatzes nutzen ziehen und sie den schülern wesentlich erleichtern und interessanter gestalten können. Was wir im allgemeinen weglassen — das abfragen der deutschen bedeutung — werden Sie nur als zwischenglied wieder einzufügen haben.

Welchen standpunkt Sie aber auch der reform gegenüber einnehmen mögen, so viel ist sicher, daß das methodische gebiet des wortschatzes noch viel beackert werden muß. Ich habe hier nur vereinzelte anregungen geben können; bitte, verfolgen Sie diese weiter, und arbeiten Sie jeder in seiner weise mit. In der gründlichen aneignung und verarbeitung des wortschatzes liegt der anfang zur beherrschung der sprache und damit auch der anfang zur kenntnis der literatur und kultur des fremden volkes.

---

*Leitsätze.*

1. Die hauptquelle für die aneignung des wortschatzes ist der die schüler interessirende sprech- und lesestoff.

Im anfangsunterricht insbesondere steht die einprägung des wortschatzes in engster verbindung mit einem nach sachlichen gesichtspunkten geordneten und der fassungskraft der schüler entsprechenden sprachstoffe.

2. Die schüler sind dazu anzuleiten, die bedeutung aller auftretenden wörter und idiomatischen wendungen durch unmittelbare verknüpfung mit der handlung, dem dinge oder bilde (zeichnung an der tafel) oder durch umschreibung in der fremden sprache zu gewinnen oder soweit als möglich aus dem satzzusammenhange zu erschließen.

Die muttersprache ist nur im notfalle heranzuziehen.

3. Von zeit zu zeit empfiehlt sich eine durchmusterung des lesestoffes, um den gewonnenen wortschatz nach bestimmten formalen und sachlichen gruppen zu ordnen.

4. Der „aktive“[1] wortschatz muß durch das sprechen der sprache lebendig erhalten und durch vielseitige übungen in der gruppirung und im ersatz der ausdrücke stetig befestigt und ergänzt werden.

Sehr nützlich und anregend erweist sich hierbei die freie dialogische behandlung geeigneter sprachstoffe.

Der „passive“[1] wortschatz erfährt durch fleißiges lesen stetige erweiterung. Von der einprägung selten vorkommender wörter und wendungen ist selbstverständlich abstand zu nehmen.

*Frankfurt a. M.* M. Walter.

---

[1] S. s. 530, anmerkung.

# ENGLISH BOYS' FICTION.

(Continued.)

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| EDITH E. COWPER. | | | | |
| FRANK COWPER. | **The Captain of the Wight*, 1888. | hist. t. | 15—18 | England under Henry VII, 1488. |
| | *The Island of the English*, 1898. | " | " | Napoleon, 1799—1802. |
| D. M. CRAIK (1826—1887). | *John Halifax, Gentleman*, 1856. | adv. | 15—18 | |
| A. D. CRAKE. | *Æmilius*, 1871. | hist. t. | 12—18 | Roman Empire, Decian and Valerian persecutions, early 3rd cent. |
| | **Alfgar the Dane*, 1874. | " | " | England in 1016, Edmund Ironside, Danes in East Anglia. |
| | *The Andreds-Weald*, 1878. | " | " | England at Norman Conquest, 1066. |
| | **The Camp on the Severn*, 1875. | " | " | England, 3rd cent. |
| | **Edwy the Fair*, 1874. | " | " | England, Dunstan 955—8. |
| | *Evanus*, 1872. | " | " | Roman Empire, Constantine, early 4th c. |
| | *The House of Walderne*, 1886. | " | " | England, Barons' Wars, 1258—65. |
| | *The Last Abbot of Glastonbury*, 1884. | " | " | England under Henry VIII, Dissolution of Monasteries, 1539. |
| | *The Rival Heirs*, 1882. | " | " | England at Norman Conquest, 1066—99. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| F. M. CRAWFORD (Amer.). | *In the Palace of the King*, 1900. | hist. r. | 16—18 | Spain under Philip II, 1574. |
| | *Paul Patoff*, 1887. | adv. | „ | Constantinople. |
| | **Via Crucis*, 1899. | hist. r. | „ | England under Stephen, Second Crusade, c. 1146. |
| PAUL CRESWICK. | *Hastings the Pirate*, 1902. | hist. t. | 12—18 | King Alfred and the Danes. |
| | *In Alfred's Days*, 1900. | „ | „ | do. |
| | *Under the Black Raven*, 1901. | „ | „ | do. |
| | *Robin Hood*, 1902. | „ | „ | England, c. 1200. |
| S. R. CROCKETT, writes two classes of novels; one, identifying him with the "Kailyard School;" the other, consisting of sensational, often gruesome, historical romances with villains, wizards, and Amazonian heroines. | **The Black Douglas*, 1899. | hist. r. | 15—18 | Earl of Douglas, Scotland and Brittany, 1439. |
| | *The Dark o'the Moon*, 1902. | „ | „ | Galloway, 1720—30. |
| | *The Firebrand*, 1901. | „ | „ | Spain, Queen Cristina and the Carlists, 1808—14. |
| | **The Grey Man*, 1896. | „ | „ | Scotland (Galloway) after the Reformation. |
| | *Joan of the Sword-Hand*, 1900. | „ | „ | Germany during the Renaissance, 1474. |
| | **Lochinvar*, 1897. | „ | „ | William of Orange, Scotland after English Revolution, Battle of Killiecrankie, 1688. |
| | *The Men of the Moss-Hags*, 1895. | „ | „ | Persecution of Scotch Covenanters, Battle of Bothwell Bridge, 1679. |
| | *The Raiders*, 1894. | „ | „ | Galloway, c. 1720–30. |
| | *The Red Axe*, 1898. | „ | „ | Germany during Thirty Years' War, 1618—48. |
| | *The Silver Skull*, 1901. | „ | „ | Italy during Napoleonic Wars, 1806. |
| | *The Standard Bearer*, 1898. | „ | „ | Persecution of Scotch Covenanters, 1685—90. |
| | **Sir Toady Crusoe*, 1905. | adv. | 12—15 | |
| | **Sir Toady Lion*, 1897. | „ | „ | |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| W. DALTON. | *Lost in Ceylon*, 1888. | adv. | 12—18 | |
| | *The War Tiger*, 1888. | " | " | |
| | *The White Elephant*, 1888. | " | " | |
| R. H. DANA (Amer.) (1815—85). | *Two Years before the Mast*, 1840. | sea st. | 15—18 | |
| A. J. DANIELS. | **Chums all Through*, 1902. | sch. | 12—18 | |
| | *Told out of School*, 1894. | " | " | |
| | *Winning a Prize*, 1900. | " | " | |
| ACHILLES DAUNT. | *Frank Warlegh's Holidays*, 1903. | adv. | 12—18 | |
| | *Frank Redcliffe*, 1882. | " | " | Venezuela. |
| | *In the Land of the Moose*, 1884. | " | " | |
| | *Out on the Llanos*, 1901. | " | " | Columbia, U.S.A. |
| | *Tree Trappers*, 1881. | " | " | Canada. |
| J. S. DAVIES. | *Gaudentius*, 1874. | hist. t. | 12—18 | Roman Empire; 1st and early 2nd cent., Early Church. |
| | *Julian's Dream*, 1875. | " | " | Roman Empire, 362. |
| R. H. DAVIS (Amer.). | *Kent Hampden*, 1892. | adv. | 15—18 | |
| | **Soldiers of Fortune*, 1897. | " | " | S. America. |
| W. S. DAVIS. | *Belshazzar*, 1902. | hist. r. | 15—18 | Old Testament History. |
| | **A Friend of Cæsar*, 1900. | " | " | Fall of Roman Republic, Pompey, Cæsar, B. C. 50—47. |
| | *God Wills It*, 1901. | " | " | First Crusade, 1094—99. |
| | *The Saint of the Dragon's Tale*, 1903. | " | " | Germany in time of Rudolf I, 13th cent. |
| THOMAS DAY (1748—89). | *Sandford and Merton*, 1783—89. | | 12 | A "pedagogic novel." |
| **DANIEL DEFOE (1663—1731). | *Robinson Crusoe*, 1719. | adv. | 12—18 | |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| Charles Dickens 1812—70). | *Barnaby Rudge*, 1841. | hist. t. | 15—18 | England under George III, Gordon riots, 1780. |
| | **Christmas Books*, 1843—48. | adv. | 12—18 | Short tales for Christmas. |
| | **David Copperfield*, 1850. | „ | 15—18 | |
| | *Nicholas Nickleby*, 1839. | „ | „ | |
| | **The Old Curiosity Shop*, 1841. | „ | „ | |
| | **Oliver Twist*, 1838. | „ | „ | |
| | **Pickwick Papers*, 1837. | „ | „ | |
| | *A Tale of Two Cities*, 1839. | hist. t. | „ | Paris and London, French Revolution, 1789—94. |
| ulah M. Dix Amer.). | *Hugh Gwyeth*, 1899. | hist. r. | 15—18 | England during Civil War, 1642. |
| | **A Little Captive Lad*, 1902. | „ | 12—18 | England and Holland, 1649—60. |
| | *The Making of Christopher Ferringham*, 1900. | „ | 15—18 | England and New England during English Civil War, Quaker Persecutions, 1642—53. |
| | **Soldier Rigdale*, 1899. | „ | „ | America at time of Pilgrim Fathers, 1620. |
| . Conan Doyle. | **The Adventures of Sherlock Holmes*, 1892. | det. | 15—18 | By far the best of English detective stories. |
| | **Memoirs of Sherlock Holmes*, 1893. | „ | „ | |
| | **Exploits of Brigadier Gerard*, 1896. | hist. r. | „ | Short tales illustrating the Napoleonic Wars, being self-related exploits of an officer in the Grande Armée, in France, Peninsular War, Russian Campaign, 1812—15. |
| | **The Adventures of Brigadier Gerard*, 1903. | „ | „ | Sequel to the above. |
| | *Firm of Girdlestone*, 1890. | adv. | „ | |
| | **Micah Clarke*, 1889. | hist. t. | „ | England under James II, Monmouth's Rebellion, 1685. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| | *The Refugees*, 1893. | hist. r. | 15—18 | France and Canada, Huguenots, Louis XIV, Sedgemoor, 1682. |
| | *A Study in Scarlet*, 1888. | det. | " | |
| | *Uncle Bernac*, 1897. | hist. t. | " | Napoleon, Scheme for Invasion of England, 1804. |
| | **The White Company*, 1891. | " | " | Hundred Years' War with France, England under Edward III, Bordeaux, Pyrenees, 1385. |
| A. W. DRAYSON. | **The Diamond Hunters of S. Africa*, 1889. | adv. | 12—18 | |
| | *From Keeper to Captain*, 1888. | " | " | |
| | *Gentleman Cadet*, 1874. | " | " | |
| | **The White Chief of the Caffres*, 1886. | " | " | |
| F. DU BOISGOBEY. | | | | |
| PAUL DU CHAILLU. | | | | |
| *A. DUMAS (1803—70) (trans.). | *The Black Tulip*, 1850. | hist. r. | 15—18 | The Netherlands, William of Orange, 1672—5. |
| | *The Chevalier d'Harmenthal*, 1843. | " | " | France, Regency, Conspiracy of Cellamare, 1718. |
| | **Conte of Monte-Cristo*, 1844. | adv. | " | |
| | **The Three Musketeers*, 1844. | hist. r. | " | France under Louis XIII, Richelieu, Anne of Austria, 1626—8. |
| | *Twenty Years After*, 1845. | " | " | Anne of Austria, Mazarin, Fronde, execution of Charles I of England, 1648—9. |
| | *Vicomte de Bragelonne*, 1848—50. | " | " | France, Mazarin, Louis XIV, 1660—71. |
| K. M. EADY. | *Adventurers All*, 1900. | adv. | 12—18 | Philippine Islands. |
| | *The Boys of Huntingley*, 1897. | sch. | " | |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| | **A Long Chase*, 1892. | adv. | 12—18 | Africa. |
| | *The Secret of the Fire Mountain*, 1896. | „ | „ | Solomon Islands. |
| | *Two Barchester Boys*, 1905. | „ | „ | Malay States. |
| C. H. Eden. | **Afloat with Nelson*, 1897. | hist. t. | 12—18 | Trafalgar etc., 1798—1805. |
| | *Ralph Somerville*, 1875. | sea st. | „ | |
| | *Queer Chums*, 1887. | „ | „ | And many other readable stories of adventure. |
| | *George Donnington*, 1885. | adv. | „ | |
| *J. G. Edgar. It was E.'s design to describe "by the aid of stirring and adventurous biographical and personal memoirs, the state and growth of England from the times before the Conqueror to those of the revolution." He did not live to complete his plan. | *The Boy Crusaders*, 1865. | hist. t. | 12—18 | Palestine, 7th Crusade, 1248. |
| | *Cavaliers and Roundheads*, 1861. | „ | „ | England during Civil War, 1648. |
| | *Crecy and Poictiers*, 1865. | „ | „ | England during Hundred Years' War with France, "Black Prince," 1346—56. |
| | *How I won my Spurs*, 1863. | „ | „ | England during Barons' Wars, 1253—65. |
| | *Runnymede and Lincoln Fair*, 1866. | „ | „ | England under John, Magna Carta, 1215—8. |
| | *The Wars of the Roses*, 1860. | | | England, 1455—85. |
| C. Edwardes. | *Dr. Burleigh's Boys*, 1897. | sch. | 12—18 | |
| | *The New House-Master*, 1895. | „ | „ | |
| | *Shadowed by the Gods*, 1898. | hist. t. | „ | Old Mexico under Montezuma II. |
| E. Eggleston (Amer.). | *The Hoosier Schoolmaster*, 1871. | adv. | 16—18 | |
| G. C. Eggleston (Amer.). | *The Big Brother*, 1875. | hist. t. | 12—18 | America, Indian War of 1813. |
| | *Captain Sam*, 1876. | „ | „ | do. |
| | *Signal Boys*, 1876. | „ | „ | do. |

| Author | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| Mrs EILOART. | *Ernie Elton at Home*, 1866. | adv. | 12—15 | |
| | *Ernie Elton at School*, 1866. | sch. | " | |
| *E. S. ELLIS, a very voluminous writer of stories of adventure in America among Red Indians, trappers, etc. Only a few examples are given. | *Among the Esquimaux*, 1894. | adv. | 12—18 | |
| | **Blazing Arrow*, 1901. | " | " | |
| | *Bob Lovell's Career*, 1892. | " | " | A story of ra life. |
| | *The Boyhunters of Kentucky*, 1889. | " | " | |
| | **Camp Fire and Wigwam*, 1885. | " | " | |
| | **The Chieftain and the Scout*, 1901. | " | " | |
| | *Down the Mississipi*, 1886. | " | " | |
| | *In Red Indian Trails*, 1899. | hist. t. | " | Seminole War, Florida, 1834. |
| | **Logan the Mingo*, 1902. | adv. | " | |
| | *Lost in the Wilds*, 1886. | " | " | |
| | **The Lost Trail*, 1885. | " | " | |
| | *Ned in the Blockhouse*, 1883. | " | " | |
| | *Ned in the Woods*, 1884. | " | " | |
| | *Ned on the River*, 1884. | " | " | |
| | *The Path in the Ravine*, 1895. | " | " | |
| | *Red Feather*, 1889. | " | " | |
| | *Scouts and Comrades*, 1898. | hist. t. | " | American War wi England, 1812. |
| | *Shod with Silence*, 1896. | adv. | " | |
| | *A Strange Craft*, 1898. | sea st. | " | |
| | *Uncrowning a King*, 1897. | hist. t. | " | America during Ki Philip's War, 16 |
| | *Up the Tapajos*, 1886. | adv. | " | |
| | *Young Ranchers*, 1895. | " | " | |
| H. ELRINGTON. | *In the Days of Prince Hal*, 1901. | hist. t. | 12—18 | England under ry IV and V —1414. |
| | *Ralph Wynward*, 1903. | " | " | Irish Rebellion |

| hor | Title of Work | Kind | Age | Remarks |
|---|---|---|---|---|
| ERSON. | *Caoba, the Guerilla Chief*, 1897. | adv. | 15—18 | |
| N. | *An Inca Queen*, 1891. | adv. | „ | |
| '. W. R -1903), didactic ries with purpose, ve gone very large editions, , unlike s' books, h as lite- But it is whether safely be led to ; for, in many hu- nes which ualled in ries, there ugh gloo- mentalism id pathos, h sin and nd pessi- make the ne a de- le, and, to nds, un- . (2) di- torical ro- ces. | * *Eric; or, little by little: a tale of Roslyn School*, 1878. | sch. | 12—18 | |
| | *Julian Home*, 1859. | „ | 15—18 | |
| | *St. Winifred's; or, World of School*, 1865. | „ | 12—18 | |
| | *Darkness and Dawn*, 1891. | hist. r. | 15—18 | Roman Empire under Nero, 54—68, Paganism and Christianity. |
| | *Gathering Clouds*, 1895. | „ | „ | Byzantine Empire, Paganism a. Christianity, S. Chrysostom, 387—410. |
| RROW. | *The Mysterious 'Mr. Punch,'* 1905. | sch. | 12—15 | |
| FAVENC. | *Secret of the Australian Desert*, 1895. | adv. | 12—18 | |

(To be continued.)

*rburg.* H. SMITH.

---

# BERICHTE.

## JAHRESBERICHT
## DES VEREINS FÜR NEUERE SPRACHEN ZU KASSEL.

Das abgelaufene vereinsjahr war das zwanzigste seit der gründung des vereins. Der vorstand bestand aus den herren dir. dr. Harnisch (1. vorsitzender), dir. dr. Krummacher (2. vorsitzender), oberl. dr. Kugel (1. schriftführer), prof. Theisen (2. schriftführer), bankherr Fiorino (schatzmeister). Der bisherige 1. vorsitzende des vereins, herr prof. dr. Kreßner, der sich krankheitshalber von dem vereinsleben zurückziehen mußte, wurde in dankbarer anerkennung seiner großen verdienste um die gründung, leitung und wissenschaftliche förderung des vereins einstimmig zum ehrenmitgliede ernannt. Drei neue mitglieder traten dem vereine bei, so daß dieser zwei ehrenmitglieder (prof. dr. Viëtor-Marburg und prof. dr. Kreßner-Kassel) und 21 ordentliche mitglieder, zusammen 23 mitglieder, zählte.

Die sitzungen wurden wie in den vorjahren in dem Evangelischen vereinshaus abgehalten. Außer zwei vom verein veranstalteten, bzw. angeregten größeren öffentlichen vortragsabenden fanden neun vereinssitzungen statt, welch letztere von 86 mitgliedern und 40 gästen, zusammen von gegen 130 personen (gegen 100 im vorjahre) besucht waren. Ein an den magistrat der residenz gerichtetes gesuch um weitere beibehaltung der städtischen neusprachlichen reisestipendien war wiederum von erfolg begleitet. Sämtliche mitglieder sind infolge ihrer zugehörigkeit zum verein zugleich mitglieder des Allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes. Auf dem XII. deutschen neuphilologentage zu München war der verein durch seinen 1. vorsitzenden vertreten.

Im inneren vereinsleben entfaltete sich wiederum eine rege tätigkeit, sowohl nach der litterarischen seite hin, als auch nach der richtung der realienkunde, der praktischen sprachbeherrschung und der methodik des neusprachlichen unterrichts. Am 23. oktober 190[illegible] berichtete herr dr. Krummacher unter vorlegung zahlreicher bilder über seine reise durch Nordfrankreich (Nantes, Angers, Tours, Amboise, Blois, Chambord, Chartres, Versailles, Paris, Compiègne, Reims, Sedan,

Am 20. november besprach herr dr. Henkel aus anlaß der hundertjährigen wiederkehr des schlachttages von Trafalgar *The Latest Literature about Nelson*, herr dr. Krummacher die neuen werke über englische syntax von Poutsma und Conrad, mit gleichzeitiger mitteilung von proben. Am 11. dezember berichtete zunächst herr Haensch im anschluß an einen aufsatz des prof. Franke in der *Deutschen schulpraxis* über „Die wachsende bedeutung des englischen für die deutsche schule", sodann wurden von herrn Zergiebel zahlreiche werke über die deutsche litteratur des 19. jahrhunderts vorgelegt und nach inhalt und bedeutung gekennzeichnet. Am 29. januar 1906 trug herr dr. Harnisch über Shakespeares *Macbeth* vor. In der sitzung am 19. märz sprach herr dr. Henkel in französischer sprache über Villers, *Les Universités du Royaume de Westphalie*, und herr dr. Kugel über das schauspiel *La Massière* von Jules Lemaître. Der in der sitzung als gast anwesende M. Evrart hatte die freundlichkeit, im anschluß an den vortrag einige proben der dichtung vorzutragen. Am 30. april trug fräulein Sippel über die *Tolérances françaises* vor. In der sitzung am 28. mai berichtete herr dr. Krummacher in englischer sprache mit zahlreichen proben über das werk von Bradley, *The Making of English*; außerdem fand eine vorbesprechung der für den XII. deutschen neuphilologentag in München angekündigten thesen statt. Über diese versammlung selbst folgte dann ein eingehender bericht durch herrn dr. Harnisch in der sitzung am 25. juni. Nach der sommerpause berichtete am 24. september herr dr. Gaebel in französischer sprache und unter vorlegung zahlreicher ansichten über seine reise in Korsika und Südfrankreich. An die meisten vorträge schloß sich eine anregende erörterung.

Neben der tätigkeit im innern war es dem verein vergönnt, auch nach außen hin erfreuliche erfolge zu erzielen. Unter tatkräftiger beihilfe mehrerer vereinsmitglieder veranstaltete herr Roubaud mit einer pariser schauspieltruppe in den tagen vom 18. bis 20. februar in dem freundlichst zur verfügung gestellten festsaale des kgl. Wilhelmgymnasiums vier aufführungen des *Avare* von Molière und der *Mademoiselle de la Seiglière* von Sandeau. Die vorführungen waren von etwa 1700 personen besucht und erzielten einen vollen erfolg. Am 19. februar vereinigten sich die vereinsmitglieder mit herrn Roubaud zu einem geselligen abend. Ebenso beifällig aufgenommen wurde ein von dem verein am 5. september veranstalteter englischer vortragsabend, in dem Miss Heepe aus London eine auswahl aus Shakespeare, Dickens, Tennyson, Kingsley u. a. vortrug; die veranstaltung war von 180 bis 140 personen besucht.

Zur kürzeren besprechung, bzw. vorlage gelangten außerdem in den vereinssitzungen: Webster, *National Dictionary*; Reichel-Blümer, *Englisches unterrichtswerk*; Melitz, *Theaterstücke der weltlitteratur*; *Modern Language Review*; Krüger, *Englisches unterrichtswerk*; Conrad, durchgesehene Shakespeareübersetzung; bildnisse zur englischen geschichte

und litteraturgeschichte aus der sammlung *Das 19. jahrhundert in bildnissen*. Unser ehrenmitglied, herr prof. dr. Kressner, übersandte als geschenk für jedes vereinsmitglied einen abzug seiner festschrift über *Friedrich Diez, sein leben und seine werke*.

*Kassel.* Dr. HARNISCH.

## BERICHT ÜBER DAS X. VEREINSJAHR DES NEUPHILOLOGISCHEN VEREINS ZU BREMEN.

1. oktober 1905 bis 1. oktober 1906.

Im berichtsjahr fanden acht sitzungen des vereins statt, die gewöhnlich am ersten mittwoch des monats in den oberen räumen des hotels Bristol, Am Wall, abgehalten wurden.

In der oktobersitzung 1905 wurde die neuwahl des vorstands vorgenommen, die für das laufende vereinsjahr folgende zusammensetzung ergab: herr dr. Hohrmann (1. vorsitzender), dir. prof. dr. Dietz (2. vorsitzender), dr. Scriba (schriftführer) und oberl. Seiferth (kassenwart). Der neue vorsitzende übernahm darauf sein amt und brachte zuerst seinem aus dem vorstand scheidenden vorgänger, herrn prof. dr. Hennicke, den herzlichsten dank des vereins zum ausdruck. [Für 1906/07 besteht der vorstand aus den herren dr. Bohm (1. vorsitzender), dr. Hohrmann (2. vorsitzender), dr. Röhrs (schriftführer) und oberl. Seiferth (kassenwart).]

Die mitgliederzahl betrug am 1. oktober 1905: 47. Im laufe des vereinsjahres sind neu eingetreten: herr oberl. dr. Otto (altes gymnasium), herr oberl. dr. Rall (neues gymnasium). Herr dir. prof. dr. Nagel (Vegesack), der dem verein bereits im winter 1902/03 angehörte, aber infolge seiner damaligen berufung nach Lübeck ausgetreten war, wurde wieder aufgenommen. Herr oberl. dr. Roth (Vegesack) schied durch seinen übergang an die realschule i. e. zu Lübeck aus dem verein aus.

Folgende vorträge wurden gehalten:

1. Bericht über die pädagogische, romanische und anglistische sektion des hamburger philologentages, erstattet von den herren dr. Röhrs, dr. Bohm und dir. prof. dr. Dietz.
2. Herr dr. Hartnacke: Thomas Moore.
3. Herr dr. Weichberger: Meine reise nach Spanien.
4. Herr dr. Röhrs: Die methode des französischen schulrats Carré für den nicht französisch sprechenden teil der bevölkerung Frankreichs.
5. Herr dr. Otto: Erziehungsideale und geistesleben in Nordamerika.
6. Herr dr. Beyer: René Bazin.

Außerdem fand im februar ein diskussionsabend statt, der die fremdsprachliche lektüre zum gegenstand hatte. Das einleitende referat wurde von herrn dr. A. Kippenberg übernommen. Der verein beschloß die planmäßige einführung solcher abende in den rahmen seiner ver-

anstaltungen und hofft damit seinen mitgliedern gelegenheit zur aussprache über methodische fragen und schätzenswerte anregungen zu geben. Auch in hinsicht der vorträge wurde, einer anregung aus dem mitgliederkreis folgend, eine erweiterung unseres programmes beschlossen. Es sollen in zukunft auch vorträge grammatischer art, wie sie im studien- und interessenkreis unserer mitglieder liegen, zugelassen werden, im allgemeinen allerdings nur in zweiter linie und bei gleichzeitiger ermangelung neuphilologischer vorträge. — Für die ausgestaltung unserer vereinsbibliothek wurde durch beschluß der dezembersitzung ein jährlicher beitrag aus den zinsen des vereinskapitals bereitgestellt. Der systematische gesamtkatalog wurde der versammlung im oktober durch herrn dr. Hohrmann vorgelegt. — Auf dem XII. neuphilologentag zu München war der verein durch den unterzeichneten schriftführer vertreten, der in der junisitzung über den verlauf der tagung berichtete.

Mit dem ablauf dieses vereinsjahrs blickt der neuphilologische verein zu Bremen auf das erste jahrzehnt seines bestehens zurück. Der nächsten jahresübersicht bleibt es vorbehalten, von dem stiftungsfest zu berichten, das wir aus diesem anlaß im november d. j. feiern wollen, und dabei ausführlicher und zusammenfassend der ersten zehn jahre unserer vereinsgeschichte zu gedenken.

*Bremen.* C. Scriba.

# BESPRECHUNGEN.

K. Böddeker, *Die wichtigsten erscheinungen der französischen gramma[illegible]* Zweite auflage. Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1905. 176 s. M. 2,60; geb. m. 3,—.

—, *Das verbum im französischen unterricht.* Gleicher verlag. 1905. 38 s. M. 0,75.

Das zweite werkchen ist nur ein sonderabdruck der §§ 379—441 des ersteren buches. Es enthält eine recht praktische anleitung zur einübung der französischen verben; dabei wird aber bereits ein dreijähriger kursus im französischen vorausgesetzt, was den preußischen lehrplänen nicht entspricht, denn sowohl im gymnasium wie in der oberrealschule werden ja die „unregelmäßigen" verben bereits im dritten jahreskursus geübt. Für gymnasien würde es sich empfehlen, die kurzen angaben aus der historischen grammatik, die ja doch zur erleichterung des verständnisses beitragen sollen, hier und da noch etwas auszudehnen. Z. b. könnten bei *vais, vas, va, vont* sehr gut die formen von *vadere* angeführt werden, das dem quintaner bereits (mindestens als kompositum *evadere*) bekannt ist. Aber freilich, maßhalten ist ja auch hier geboten. — Bei dem ersten werk kann ich mich kurz fassen, denn im XII. bande dieser zeitschrift, s. 627–29, hat herr professor Röttgers in seiner besprechung der französischen ausgabe dieser grammatik bereits sehr treffende bemerkungen, speziell über die lehre vom konjunktiv, gemacht. Seinem nachweise, daß die einteilung der konjunktivregeln zum teil unlogisch ist und zur zerreißung des stoffes führt, hat B. wenigstens soweit rechnung getragen, daß er, ohne die lehre vom konjunktiv im sinne seines kritikers umzuarbeiten, in § 35 a und b eine zweite einteilung der verschiedenen anwendungen des konjunktivs „ohne rücksicht auf die form des satzes, in welchem er auftritt," gegeben hat. Dieser kurze überblick zeigt, daß es sehr gut geht, den konjunktiv auf die beiden begriffe *irrealis* und *optativus* zurückzuführen, und es ist daher zu bedauern, daß B. in den §§ 18—35 die komplizirte, keineswegs durchweg haltbare gliederung nicht preisgegeben hat. Auch sonst hat man mühe, die behauptung in der einleitung zur ersten auflage, er sei kein „anhänger der alten grammatisirenden methode", und er wolle „das natürlich zusammen-

gehörende, von demselben gesetz beherrschte zusammenordnen und auf diesem wege das gesetz selbst der geistigen anschauung näher bringen", überall bestätigt zu finden. So glaube ich z. b. nicht, daß es einem schüler so leicht glücken wird, aus den darstellungen über den satzbau, besonders über die stellung des attributiven adjektivs (§§ 339—347) die herrschenden gesetze herauszufinden; überhaupt wird es wohl nie gelingen, hier regeln zu formuliren, die allen erscheinungen gewachsen sind, und das ästhetische moment wird hier sehr oft das ausschlaggebende sein. In § 347 ist von der verschiedenartigen bedeutung gewisser adjektiva je nach ihrer stellung die rede. Da hätte aber in den beispielen diese wechselnde bedeutung auch angegeben werden müssen, denn sie läßt sich doch nicht *erraten*. — Die präpositionalen ausdrücke *au delà de, au-dessus de* u. ä. (s. 108) enthalten eigentlich substantiva, die zum teil (wie *le dessus, le dessous*) noch gebräuchlich sind; das wäre kurz zu erwähnen gewesen, da es erscheinungen wie *à travers la forêt* neben *au travers* DE *la forêt* sofort verständlich macht. — Den ausdruck *article partitif* sollte man besser vermeiden, denn in formen wie *de bon vin* kommt ja gar kein artikel vor. Man wird dafür DE *partitif* oder *partitives* DE sagen müssen. Sehr wenig angebracht finde ich in einem schulbuche, dessen *stoff* schon *genug* schwierigkeiten bietet, fremdwörter wie *progressive komparation* (§ 233). Wichtiger als angaben über apostroph und bindestrich würden mir ein paar interpunktionsregeln erscheinen. Die von Röttgers gerügte auffassung von *que je sache, pas que je sache* als hauptsätze ist beibehalten worden (§ 18). Da B. ihm in dem vorwort für seine anregungen dankt, so hätte er die gelegenheit benützen sollen, die gründe für sein festhalten an jener auffassung zu nennen. — Daß das *conditionnel* noch als *imperfekt des futurs* bezeichnet wird, zeigt wieder ein wenig den „anhänger der alten grammatisirenden methode". Das *imperfekt des futurs* ist und bleibt ein monstrum, das man endlich in spiritus setzen und einem museum einverleiben sollte! Und nun gar die definition, durch die man die existenzberechtigung dieses monstrums zu beweisen glaubt: § 11 (es muß auch gerade der § 11 sein) definirt: „Das *imperfekt des futurums* wird gebraucht: 1. als eigentliches *imperfekt des futurums*, d. h. es bezeichnet von einem in der vergangenheit liegenden zeitpunkte aus das zukünftige geschehen." Da hieße es doch *noch* schöner und richtiger: *futurum des imperfektums*! — So bezeichnet es auch A. Darmesteter, *Cours de grammaire historique* § 452: *Ce temps . . . est un futur dans le passé*. Aus den lesenswerten erläuterungen Darmesteters geht übrigens deutlich hervor, daß er dem *conditionnel* sowohl temporalen wie modalen charakter zuschreibt. Er weist auch den hypothetischen charakter der sätze nach, in denen das *conditionnel* nur der bescheidenen oder zweifelnden ausdrucksweise dient, während B. diese fälle nur einfach aufzählt. Das nenne ich nicht: das gesetz selbst der geistigen anschauung näherbringen.

S. ALGE und W. RIPPMANN, *Leçons de français basées sur les tableaux de Hölzel.* Neuvième édition entièrement refondue. St-Gall, Librairie Fehr. 1905. Pour l'Allemagne, l'Autriche-Hongrie, la Scandinavie et la Russie: Frédéric Brandstetter, Libraire-éditeur à Leipzig. (Jeder der beiden teile kostet gebunden m. 1,80.)

Eine menge fleißiger arbeit steckt in diesen büchern. Es wird in ihnen der ernste versuch gemacht, von anfang an unter möglichstem ausschlusse des deutschen zu unterrichten. Im ersten teile werden Hölzels bilder zu den vier jahreszeiten zugrunde gelegt; ein kleines heft mit sehr hübschen und äußerst scharfen reproduktionen dieser bilder ist dem ersten bande beigegeben. Leider aber fehlen die farben, und das ist sehr bedauerlich, denn die schüler können sich unmöglich alle auf dem bilde vorkommenden farben merken. Ebenso müßten die den sieben kindern beigelegten namen auf dem bilde (etwa am fuße) notirt sein, da sie doch ganz willkürlich gewählt sind und zu verwechselungen führen können. Beides läßt sich bei einer neuen auflage leicht nachholen. Schwerer ins gewicht fallen die bedenken, die bei anwendung dieser methode sich immer einstellen werden, sobald abstrakta auftreten. Schon auf den ersten seiten ergeben sich unklarheiten bei den verben: *Le père travaille, la mère travaille aussi.* Vater und mutter arbeiten. Aber das läßt sich höchstens im gegensatz zu den *spielenden* kindern begreifen, es müßte also nicht *vor*, sondern *hinter* den mit *jouer* gebildeten sätzen stehen. Schon auf s. 3 heißt es: *Le chien est fidèle. Le jardin est agréable. La poule est utile. L'eau est utile.* Wie sollen die kinder den sinn dieser adjektiva richtig erraten? Auf s. 6 tritt in einer frage *le plaisir* auf, das erst s. 14 erklärt wird. Manche sätze sind wahre rätselaufgaben, z. b.: *Le pain est une chose.* Unter den übungen derselben lektion tritt dann sogar die frage auf: *Qu'est-ce qui est une chose?* — Die grammatischen belehrungen sind meist recht geschickt angebracht. In nr. 1–22 (*printemps*) lernt der schüler die meisten wortklassen unterscheiden; die pluralbildung, das femininum der adjektiva, die wichtigsten fürwörter und das präsens der verba auf *er* sowie das von *avoir* und *être* werden ihm beigebracht. Beim zweiten bilde kommt die steigerung des adjektivs hinzu, einige pronomina, die verben auf *ir* und *re* und eine anzahl „unregelmäßiger" verba nebst den orthographischen besonderheiten gewisser verba auf *er*. In den weiteren abschnitten wird die formenlehre fortgesetzt und die notwendigsten elemente der syntax dargeboten. Das fünfte kapitel, *la journée de Jules*, schildert das leben des schülers, während das letzte einige geographische notizen und zeit- und maßangaben bringt. Dann folgen phonetische umschriften der lesestücke und ein *vocabulaire alphabetique*, das natürlich ebenfalls jedes deutsche wort vermeidet, in seiner kürze aber bisweilen irreführend ist und oft nur scheinbare erklärungen gibt. Allerdings ist das *vocabulaire* ja auch nicht als lexikon gedacht, sondern es will bei

wörtern, die dem schüler entfallen sind, ihn wieder auf den zusammenhang verweisen, in dem diese wörter ihm begegnet sind, um so die bedeutung (nicht etwa die deutsche übersetzung!) wieder in ihm aus den seinerzeit geschaffenen apperzeptionen heraus reproduktionsfähig zu machen. Nur wird dies da, wo das Hölzelsche bild nicht der erinnerung zuhilfe kommt, doch oft große schwierigkeit haben. Auch ist das *vocabulaire* nicht ganz vollständig; so ist z. b. *jument* als *femelle du cheval* erklärt, *femelle* aber fehlt im verzeichnis. Als beispiele von wörtern, die weder im wörterverzeichnis, noch in den stücken genügend erklärt sind, nenne ich: *goûter, membre, élever, cerf-volant, pierre, rattraper.* Aber diese einzelheiten, die ich leicht vermehren könnte, sind belanglos, wenn man daran denkt, daß noch tausende und abertausende von schülern das vokabellernen nach Plœtzscher manier betreiben müssen, wobei dem gedächtnisse so gut wie gar keine hilfsmittel zu gebote stehen, während ein platzregen gleichgültiger, fremder wörter ohne zusammenhang auf das schülergehirn herniederprasselt. Bei der hier vorliegenden methode darf man erwarten, daß in kleinen klassen das interesse für die fremde sprache rasch geweckt und dauernd wachgehalten werden kann, und das ist für ein schulbuch ein großes lob. — Der zweite teil, welcher formenlehre, syntax und wortbildungslehre, ja sogar ein wenig synonymik in recht ansprechender weise darbietet, mutet dem schüler schon mehr eigene arbeit zu. Die neu auftretenden wörter sind, wie im ersten teil, durch sperrdruck kenntlich gemacht, werden aber sogleich in anmerkungen erklärt. Dabei laufen nun freilich wieder manche unklaren wendungen mit unter, z. b.: *observer = bien voir, on est enchanté = on est très heureux, l'ouverture = ce qui est ouvert, gronder = dire qu'on n'est pas content, goûter = par le goût nous goûtons ce qui est savoureux, l'ours = gros animal, attraper = prendre avec les mains, le page = jeune garçon.* — Diesem zweiten teil liegen nicht Hölzelsche bilder zugrunde, sondern er enthält eine anzahl anekdoten und dann die preisgekrönte novelle *La tâche du petit Pierre* von Jeanne Mairet, die sehr fesselnd und zugleich in ungezwungener weise belehrend ist.

Henri Quayzin, *Premières lectures à l'usage des écoles supérieures de jeunes filles.* IV^e édition. Stuttgart, Adolf Bonz & Comp., Editeurs. 1904. 204 s. M. 1,80; geb. m. 2,—.

Die vierte auflage dieses lesebuches bleibt dem grundsatze der früheren auflagen treu; das buch will in allen seinen teilen dem »erziehenden unterricht« dienen. Wer mädchen unterrichtet hat, weiß, daß sie in der tat mehr als das andere geschlecht einen lektürestoff brauchen, der jederzeit geeignet ist, das gemüt in schwingungen zu versetzen. Im ganzen wird das werkchen diesem zwecke gewiß gerecht, und der verfasser sagt nicht zuviel, wenn er hofft, manche dieser kleinen geschichten werde dem jungen mädchen noch im späteren leben ein wertvolles kleinod sein. Aber einige stücke dienen doch

einem ideal, das mir zu weichlich, zu süßlich erscheint, und — was schlimmer ist — sie befestigen falsche vorstellungen, die in der schule keine stätte haben dürften. Daß der mensch die krone der schöpfung ist, braucht man wahrhaftig nicht dadurch zu bekräftigen, daß man den tieren die intelligenz abspricht (nr. 2); und das sentimentale anthropomorphisiren bei szenen aus dem tierleben (nr. 7 und 18) ist ganz unangebracht und erscheint blaß und nichtssagend neben der köstlichen frische der tierfabeln, die in viel reicherer anzahl vertreten sein müßten. Auch wird mit dem *bon Dieu* beinahe ein bißchen unfug getrieben. So erinnert die geschichte des kleinen Bernardin de Saint-Pierre, der, wegen eines vermeintlich begangenen fehlers eingesperrt, an der gerechtigkeit Gottes verzweifelt und durch einen plötzlich ins zimmer dringenden sonnenstrahl bekehrt wird, ein wenig an J. J. Rousseaus frivolen versuch, sich von der existenz Gottes zu überzeugen, und hat sicher nicht den erzieherischen wert, den der herausgeber ihr zuschreibt. Besonders gut ausgewählt dagegen sind die stücke, in denen das kind beispiele edler menschenliebe und des mitleids mit den armen dargestellt findet, oder solche, die den leiden und freuden des kindes einen ungezwungenen, von aufdringlicher lehrhaftigkeit unbelasteten ausdruck verleihen. Ausnehmen muß ich davon aber *Toujours jouer* (nr. 7), wo wieder aus „pädagogischen" gründen die natur ein wenig „korrigirt" wird. Denn daß ein kleiner knabe, der lieber spielen als in die schule gehen möchte, hören muß, die vögel, bienen, hunde, pferde, die er sieht, seien auch nicht zum spielen da, sondern zum arbeiten — das zeigt doch nur *eine* seite des naturlebens, dürfte auch in wirklichkeit weniger eindruck auf ihn machen als ein amüsanter lehrer. — Die stücke, die in dieser auflage neu hinzugekommen sind, bilden ohne ausnahme eine wahre bereicherung. — Das wörterbuch entspricht nicht allen billigen anforderungen. Eine menge wörter, die ziemlich selten sind, fehlen. Ich nenne: *chandelle romaine, déballage, détaler, merle, loucher, radoter, potard, un traître mot, à beaucoup près.* Bisweilen ist die angegebene bedeutung ungenau, weil zu allgemein, und daher irreführend oder geradezu falsch; z. b.: *astreindre* = unterwerfen, *joncher* = bedecken, oder gar: *diaprer* = breit machen, *ensuite de* = hierauf, dann (ein offenbares versehen!). Aber das ist ja freilich ein mangel, der allen jenen kurzen wörterverzeichnissen gemeinsam ist, die sich damit begnügen, nur die für eine *bestimmte* stelle passende bedeutung hinzusetzen, statt diese aus der *grundbedeutung* zu entwickeln. Solange in unseren schulen noch übersetzt wird, sollte man wahrhaftig eine größere sorgfalt auf die anlage solcher wörterverzeichnisse und vokabelsammlungen verwenden, denn man kann dreist behaupten, daß mancher fehler des schülers durch die ungeschickten angaben des gedruckten buches verschuldet wird. — An druckfehlern muß ich erwähnen (viel zu viele für ein schulbuch!) s. V, z. 18 v. o. *autorise*, s. 25 mehrfach *graîne* (im wörter-

h richtig ohne akzent), s. 28, z. 1 v. u. lies *ses*, s. 36, z. 7 v. o. steht *ıier* statt *cornier*, s. 70, z. 10 v. o. *queuse* statt *queue*, s. 179 links ıt bei *fétide sinkend* statt *stinkend*, s. 188 rechts *naré* statt *navré*, 99 links steht bei *serpe lippe* statt *hippe*. Ist s. 115, z. 6 v. u. Sarah *narht* richtig geschrieben?

*Steglitz.* Willibald Klatt.

*hode Pommeret.* 1re partie 92 s., 2e partie 357 s. Berlin, *Ecole française* und *English School.* Geb. m. 2,—.

Ein lehrbuch für einen von anfang an ganz französischen unterht. Die beiden teile sind sorgfältig aufgebaut und zeigen von anfang eine starke berücksichtigung der grammatik. Die regeln sind ausırlich, einfach und klar gegeben und enthalten viele für den geıuch nützliche hinweise, die den erfahrenen lehrer erkennen lassen; sind aber viel zu sehr auf das unmittelbare praktische bedürfnis geschnitten und hätten sich — bei der zeit, die darauf verwendet rd — bedeutend fruchtbarer und anregender gestalten lassen, z. b. durch äuterung der akzentgesetze bei den unregelmäßigen verben, durch ıführung des begriffs „unterscheidendes" adjektiv, durch heranziehung r etymologie bei der aneignung der wörter. Bei dem ganz gehörigen fwand von fleiß und ausdauer, der von dem schüler verlangt wird, zu fordern, daß er nicht nur durch praktische fertigkeit im gebrauch r sprache belohnt wird, sondern daß er zugleich auch den gewinn vonträgt, die neue sprache als lebendiges gebilde zu erkennen, daß in die kultur des fremden landes und den charakter seiner bewohner lbst eingeführt wird. Welches wird nun diese praktische fertigkeit in? Die übungen, die angestellt werden, bestehen während der nzen dauer des kurses fast ausschließlich aus der bildung von antɔrten, beziehungsweise von fragen, und zwar zumeist von zusammenıngslosen fragen, beziehungsweise antworten, und aus dem einschieben ɔn wörtern in fertige sätze! Auf diese weise denkt der verfasser den ist des schülers am besten rege zu halten und ihn soweit zu bringen, ıß er in jedem augenblick über jeden beliebigen gegenstand zu sprechen ıstande ist. Es fällt schwer, zu glauben, daß es menschen geben kann, e sich einem solchen zwange und einer solchen einengung des geistes ıterwerfen, wie sie einem in diesen übungen zugemutet werden.

ucotterd, *Die anschauung auf den elementarunterricht der französischen sprache angewendet.* Dritte auflage. Wiesbaden, Limbarth. 1881. 8°. 111 s. M. 1,—.

ızu *Lehrerheft.* Wiesbaden, Limbarth. 1868. 8°. 26 s. M. 0,40.

In teils engerem, teils freierem anschluß an die Wilkeschen schauungsbilder werden hier einfache und praktische lese- und rechübungen gegeben, in denen zugleich die hauptregeln der ɔmentargrammatik eingeübt werden. Wir finden hier also schon ßerordentlich früh einen methodischen grundsatz durchgeführt, der

weit später als neu aufgestellt ist.[1] Aussprachеübungen mit besonders dafür gewählten silben und den kindern unbekannten wörtern sind in dieser auflage, wie es scheint, auf besonderen wunsch, hinzugefügt. Der im lehrerheft gegebenen antworten zu den doch genügend leichten fragen kann heute glücklicherweise jeder lehrer entraten.

EBERLE, *Amusements dans l'étude du français.* Freienwalde und Leipzig, Rüger. 1904. 8°. 125 s. M. 2,—; geb. m. 3,—.

Das buch enthält gesellschaftsspiele, rätsel, orakelspiele, sprichwörter, blumensprache und schnellsprechübungen, die bei französischen unterhaltungsabenden und in sogenannten kränzchen gelegentlich dazu dienen können, eine kleine anregung zu geben und sprachverständnis und fertigkeit zu fördern.

STAHL, *Maroussia.* Herausgegeben von WESPY. Leipzig und Bielefeld, Velhagen & Klasing. 8°. 140 s., dazu 14 s. anhang. M. 1,10.

Die geschichte eines noch im kindesalter stehenden mädchens, das in den freiheitskämpfen der Ukraine eine rolle spielt und für ihr vaterland stirbt; eine erzählung, so voll interesse, wie nur wenige, weniger durch die äußeren ereignisse, die uns ja leider recht fern liegen, als durch die schilderung der kaltblütigkeit, verschlagenheit, anscheinenden harmlosigkeit und naivität, mit denen die verbündeten ihre pläne zu fördern, ihre freunde aus der not zu befreien wissen; ebenso anmutig auch durch das echt kindliche, liebevolle wesen Maroussias. Einleitung und anmerkungen sind deutsch.

SANDEAU, *Madeleine.* Herausgegeben von GÜRKE. Leipzig, Freytag, Wien, Tempsky. 8°. 92 s. Geb. m. 1,20. Wörterbuch m. 0,30.

Eine kurze deutsche einleitung und 14 s. deutscher anmerkungen begleiten die anmutige erzählung Sandeaus, die in der vorliegenden geschickt gekürzten ausgabe eine wertvolle bereicherung des lesestoffes für II und I bietet, leider aber durch eine ungewöhnlich große anzahl druckfehler entstellt ist.

*Hannover.* B. MEYER-HARDER.

1. Dr. FRIEDRICH GLAUNING, *Lehrbuch der englischen sprache.* Grammatik und übungsbuch. I. teil: *Laut- und formenlehre.* Sechste auflage. München, C. H. Becksche verlagsbuchhandlung. 1902. 239 s. M. 2,40.
2. H. RUNGE, *Englische gespräche* (*English Dialogues*) oder *Englische konversationsschule.* Eine methodische anleitung zum englischsprechen. Zweite umgearbeitete auflage. Heidelberg, Julius Groos' verlag. 1904. 168 s. Geb. m. 1,80.
3. Dr. W. DICKHUTH, *Übungsstoff und grammatik für den englischen anfangsunterricht.* I. *Formenlehre.* Dritte verbesserte auflage. 144 s. II. *Syntax.* 152 s. Beide Magdeburg, Lichtenberg & Bühling. 1905. M. 2,—.

[1] Deshalb noch jetzt diese besprechung. *D. red.*

1. Es wäre unrecht, nicht den fleiß und die sachkenntnis anzuerkennen, von denen das Glauningsche werk zeugt, und der umstand, daß es in der sechsten auflage erscheint, beweist ja, daß es viele anhänger und vielleicht auch bewunderer gefunden hat; wer aber wie ich als schüler mit Plate und Degenhardt gelangweilt worden ist und als lehrer lange jahre hindurch seine schüler mit dem Gesenius hat langweilen müssen, um später den großen vorteil neuerer grammatiken im unterrichte zu erproben: von dem kann man nicht erwarten, daß er ein lehrbuch empfiehlt, das 70 seiten „übungssätze" gibt, die mit ausnahme von vier geschichtchen und einer etwa eine seite langen beschreibung von England auch wirklich nur aus ganz zusammenhangslosen einzelsätzen bestehen. Bei der großen anzahl solcher lehrbücher, die auf dieses mittel, dem schüler das denken künstlich abzugewöhnen, verzichten, halte ich es für ein unrecht, noch zu den alten grammatiken zu greifen, selbst wenn man gern den nutzen anerkennt, den sie in früheren jahren geleistet haben.

2. Denselben vorwurf, nämlich die erfahrungen der letzten jahrzehnte in der methodik unberücksichtigt gelassen zu haben, kann ich auch der Rungeschen konversationsschule nicht ersparen. Anerkannt muß werden, daß der verfasser die ihm in band III, s. 440 gegebenen ratschläge sich zu nutze gemacht hat, indem er in der neuen auflage allen vokabeln eine aussprachebezeichnung beigegeben hat und auf unzusammenhängende sätze verzichtet. Aber wer soll das buch eigentlich benutzen? Nach den vokabeln, die gegeben werden, doch wohl der anfänger, denn wenn man es für nötig hält, hintereinander *a book*, ein buch, und *the book*, das buch, aufzuführen, so scheint man sich doch nicht an fortgeschrittenere zu wenden; andererseits wird aber *to have* in I, 1 als bekannt vorausgesetzt, in I, 2 aber aufgeführt, ferner werden *some*, *any*, *does*, *other*, *so much*, *still*, *well* nicht unter den vokabeln gegeben, in I, 5 wird *to buy* und in I, 6 *to make* unter den vokabeln gelernt, *bought* und *made* dort unerwähnt gelassen, in den sätzen aber gebraucht. Also: artikel und die bekanntesten hauptwörter und verben werden gegeben, die formenlehre aber und eine menge wörter, die nicht gerade nomina oder verba sind, müssen bekannt sein. Aber auch fortgeschrittenere können nur bei großer geduld nutzen aus dem buche ziehen. Wozu die deutsche übersetzung, die nur langweilt, da die vorkommenden vokabeln doch gegeben sind? Doch das schlimmste sind diese unglaublichen mengen von zu erlernenden wörtern, die einem zugemutet werden. Glaubt denn der verfasser, jemand könnte sich 45 vokabeln durch 54 halbzeilen text aneignen (II, 13), um dann II, 14 mit 67, II, 15 mit 25, II, 16 mit 41 und II, 17 mit 60 vokabeln so durchzuarbeiten, daß das neue einigermaßen haftet? Oder welchen erfolg verspricht sich der verfasser von der erlernung von 131 vokabeln, die in etwas über zwei seiten text verarbeitet werden?

3. Der erste teil des Dickhutschen lehrbuches ist, soweit ich es beurteilen kann, da ich englisch nie in der sexta unterrichtet habe, sachgemäß abgefaßt, nur halte ich die aussprachebezeichnung denn doch für den neunjährigen schüler für ganz unbrauchbar: [å, å, å, å] und dann noch [ä] gedächtnismäßig auseinanderzuhalten, scheint mir sehr schwer zu sein, ebenso bezweifle ich, daß er viel mit [ðîl] und [pðůnd] anfangen kann. Im ersten wie im zweiten teil vermisse ich die aussprachebezeichnung bei den vokabeln und auch in der grammatik. Dem ersten teil sind zwar den für die einzelnen lesestücke zu erlernenden vokabeln eine alphabetische zusammenstellung aller dieser mit aussprachebezeichnung hinzugefügt, aber ich weiß nicht recht, was ein sextaner damit anfangen soll, da nach meiner erfahrung es selbst einem tertianer anfänglich sehr schwer fällt, in einem wörterbuche einigermaßen schnell das gewünschte zu finden. Ich stehe auf dem standpunkte, daß man dem schüler unter keinen umständen vokabeln ohne genaue aussprachebezeichnung im hause lernen lassen darf. Hat man die zeit, die lesestücke so genau in der klasse durchzuarbeiten, daß bei der häuslichen wiederholung kein irrtum vorkommen kann (was ich, nebenbei bemerkt, bezweifle), so sind die vokabeln überflüssig; hat man sie nicht, so prägen sich die schüler daheim fehlerhaftes ein, das ja erfahrungsmäßig oft besser im gedächtnis bleibt als das richtige und nur sehr schwer wieder auszurotten ist. Der verfasser begründet das fehlen der aussprachebezeichnung im zweiten teile damit, daß die „wenigen neuen wörter, welche von den hauptregeln der aussprache abweichen, durch vorsprechen derselben von seiten des lehrers leicht von dem schüler erlernt werden können.“ Solche regeln oder hauptregeln gibt es meines erachtens nicht. In manchen fällen mag man vielleicht das richtige raten, vielfach aber auch nicht, und die lautregeln, die der verfasser am anfang des ersten teiles aufführt, geben dem schüler auch keinen anhalt, denn z. b. die angabe, daß [ou] lautet 1. = [ðů], 2. = [ð], 3. = [ð], 4. = [å], 5. = [ů], 6. [ů] ist ja sehr interessant, nützt mir aber nichts, wenn ich wissen will, wie das [ou] in *to announce* gesprochen wird.

Wenn ich auch durchaus nicht auf dem standpunkte stehe, daß jeder einzelsatz unbedingt zu verwerfen sei, so muß ich doch am zweiten teil tadeln, daß dessen 23 seiten deutscher übungssätze nur aus solchen bestehen. Wäre es nicht besser, die englischen lesestücke dazu zu verarbeiten? Das hätte auch noch den vorteil, daß für die deutschen sätze nicht wieder eine menge neuer wörter gelernt zu werden brauchten, die der schüler vorher noch nie in einem englischen satz gesehen hat.

Die dem zweiten teile beigegebenen geschäftsbriefe könnten für eine spätere stufe aufbewahrt bleiben, die bewerbung aber um den platz eines *office boy* ganz wegfallen.

Die fassung der regeln ist nicht immer glücklich, zum teil ist sie fehlerhaft. Ich erwähne nur teil II, s 26: „Außerdem wird die *umschreibung* mit *to do* angewendet: 1. .... 2. zur *vertretung* eines voraufgegangenen verbs“ usw., und ebenda, s. 27, wo es heißt: „Das reflexive *verb* der 1. und 2. person ist aus dem besitzanzeigenden fürwort und *self* (*selves*) zusammengesetzt“ usw. Dann im nächsten absatz: „Es bezeichnet eine tätigkeit, welche auf das subjekt zurückgeht, dient *also* zur hervorhebung eines substantivs oder eines persönlichen fürworts.“

*Altona-Ottensen.* O. Roll.

---

Walter Rippmann, *A First English Book* for Boys and Girls whose Mother-Tongue is not English. London, J. M. Dent & Co. 1904. 8°. VIII und 201 s. Geb. 1 *s.* 6 *d.*

Das vorliegende büchlein gehört zu einer englischen sammlung von leitfäden für den fremdsprachlichen unterricht unter dem titel *Dent's Modern Language Series*, deren französisches und deutsches bändchen vom verfasser unter mitwirkung von Alge herausgegeben ist. Das kennzeichnet schon die richtung der darin befolgten methode. Unter den *moderate reformers*, zu denen der verfasser in der einleitung sich bekennt, darf man keineswegs die sogenannten „gemäßigten reformer“ Deutschlands verstehen, die das übersetzen vielfach noch für eine haupttätigkeit im fremdsprachlichen unterricht halten. Dem widerspricht von vornherein die anlage des buches, das in gleicher form für alle schüler gilt, deren muttersprache nicht das englische ist, und deshalb von den ersten übungen ab keine rücksicht auf die muttersprache des schülers nehmen kann.

Rippmann ist in England einer der hervorragenden vertreter der entschiedenen reform im sinne von Alges anschauungsunterricht und Jespersens *How to Teach a Foreign Language*. Sein englisches sprachbüchlein schließt sich an einige bilder an, aus denen zunächst kleine sätze mit eng beschränktem wortkreis abgeleitet werden. Sofort wird die selbsttätigkeit des schülers in anspruch genommen: die dargebotenen sätzchen werden vom schüler als antworten auf kurze fragen wiedergegeben, neue sätzchen werden durch vertauschung von subjekten oder prädikaten gebildet, neue worte aus der anschauung des bildes werden eingefügt, der vorstellungsinhalt des bildes und der sätze wird in persönliche beziehung zum schüler gebracht, und so erweitert sich allmählich die summe der satz- und wortformen immer im engsten zusammenhange mit der weitergehenden analyse der im bilde und in der erfahrung des schülers enthaltenen vorstellungen.

Die sprachstücke entsprechen ihrem inhalte nach dem anschauungskreis zehn- bis zwölfjähriger schüler und treffen den kindlichen ton zum teil recht gut. Die sprichwörter dagegen, die einzelnen stücken

beigefügt worden sind, und zwar nicht ihres sinnes, sondern einzelner wortformen wegen, stehen in ihrer abstrakten bedeutung und bildlichen sprache dem verständnis des kindes fern. Dafür könnten kleine singbare liedchen in größerer anzahl, besonders für den anfang des unterrichts gegeben werden. Sie sprechen zum ohr und zum gefühl und fesseln das freudige interesse des kindes. Auch der dem schüler im unterricht am nächsten liegende anschauungskreis, das klassenzimmer, die schule und ihre unmittelbare umgebung und die tätigkeiten im unterricht, hätte für den sprachstoff gut verwertet werden können.

Von übungen zum verständnis und zur praktischen beherrschung der sprachformen bietet das buch eine reiche fülle. Sie umfassen wortableitungen, wortzusammenstellungen nach formverwandtschaft, ähnlichkeit und gegensatz der bedeutung, ergänzung von wort- und satzteilen, ersatz von ausdrücken, umbildung von sätzen, satzbildung nach vorgeschriebenen worten, beantwortung gestellter fragen, zusammenhängende beschreibung und nacherzählung. — Daneben begleiten von anfang an grammatische beobachtungen und übungen den text des sprachstoffes, und gar schnell, wohl zu schnell, folgen schon auf den ersten zehn seiten unterweisungen über substantiv, artikel, numerus, verb, persönliches fürwort, konjugationsendungen, frage, verneinung, partizipialkonstruktionen, grund- und ordnungszahlen, präpositionen, fragefürwörter usw. — Der übersicht über wortschatz und grammatik dient die praktische einrichtung, daß jedes wort an der stelle, wo es zum erstenmal vorkommt, durch fetten druck hervorgehoben wird und jede grammatische bemerkung kursiv gedruckt ist, sowie ein alphabetisches verzeichnis der vorgekommenen wörter und der behandelten grammatischen ausdrücke mit angabe der seite, auf der sie vorkommen. — Ein phonetischer teil bringt schließlich die ersten 17 sprachstücke mit sämtlichen zugehörigen übungen und die in den übrigen sprachstücken neu auftretenden wörter in der phonetischen umschrift der *Association phonétique internationale*.

Das ist der reiche inhalt des kleinen bändchens, das dem lehrer nur ein *modest guide book on the road to English* sein will. Bescheiden nennt es sich, weil es nicht alles geben, nicht alles im einzelnen und kleinsten ausführen kann und will, was es erstrebt. Es ist ja eigentlich eine mißliche, zum mindesten aber keine leichte sache, ein lehr- und übungsbuch im sinne der reformmethodik zu schreiben, die das sprechen der sprache als methodisches mittel und als ziel des unterrichts in den vordergrund stellt und den unterricht bei geschlossenem buch oder gar ohne lehrbuch bevorzugt. Der selbständigen tätigkeit des lehrers, die das gesprochene wort und die lebendige anschauung in den lehrstoff hineinträgt, muß dabei ein großer spielraum gewahrt bleiben. Manches kapitel des unterrichts, wie z. b. gleich im eingang des Rippmannschen buches, wo schrift und grammatik scheinbar recht schnell und unvermittelt an das kind herantreten, wird sich in der

irklichkeit der mündlichen behandlung weit umständlicher und aus-
ihrlicher gestalten, als die kurzen zeilen des druckes vermuten lassen.
*he eyes and ears must be open, the tongue not slow to do its work, the
art too must have a share.* Das sind die leitsätze, die der verfasser
ir den unterricht nach seinem buche wünscht, und zu ihrer frucht-
aren betätigung geben inhalt und form seiner sprachstücke und
bungen reiche gelegenheit und anregung.

*Frankfurt a. M.* B. Eggert.

---

. Brandenburg und C. Dunker, *The English Clerk.* I. Elementarbuch des gesprochenen und geschriebenen englisch (dritte unveränderte auflage). II. Handelskorrespondenz und lesebuch — beides für kaufmännische schulen. Berlin, Ernst Siegfried Mittler & sohn. 1903 und 1904. 173 s. und 226 s. I. m. 1,80; geb. m. 2,25. II. m. 2,50; geb. m. 3,—.[1]

Ein ganz vortreffliches hilfsmittel für den unterricht an kauf-
ännischen schulen, dessen wert auch sofort von den fachgenossen
rkannt worden ist: teil I hat in den jahren 1901—1904 schon drei
uflagen erlebt (1.—7. tausend). Er besitzt deutliche verwandtschaft,
icht nur im titel, mit Hausknechts *English Student*, was ihm ja nur
ur empfehlung gereichen kann. Vielleicht beruhen die ähnlichkeiten
wischen beiden unterrichtsmitteln auch nur darauf, daß sie beide
ich mit entschiedenheit auf den boden der reformideen stellen. Aber
r.-D. gehen noch entschlossener in diesem sinne vor als H. Die
mfangreichen übersetzungsstücke (deutsch-englisch) des letzteren lassen
ie benutzung seines buches zu, auch in den händen eines lehrers, der
eine bequemlichkeit liebt — wie andere staatsbeamte — und nicht
onderliche vertrautheit mit dem englischen besitzt. Unsere verfasser
agegen sagen im vorwort zur ersten auflage von teil I ganz unver-
ümt: „Unser buch setzt einen unermüdlich tätigen lehrer voraus,
er englisch kann," und vermeiden das übersetzen aus dem deutschen
ollständig.

Der in diesen zwei büchern verwandte englische sprachstoff ist,
oweit ich urteilen kann, durchaus echt und zugleich zweckentsprechend.
ie ausstattung ist vortrefflich, doch würde ich in den grammatischen
bschnitten hervorhebung durch fetten druck (vgl. Hausknecht) dem
ursiven druck vorziehen. Und da die verfasser selbst um verbesserungs-
orschläge bitten, so will ich bemerken, daß m. e. der grammatische
toff dem lernenden noch übersichtlicher erscheinen und darum noch
icher und sicherer sich einprägen würde, wenn die verfasser ihre
egeln numeriren und die zur einübung dienenden beispiele der
*ercises* dementsprechend ordnen und mit nummern versehen wollten.

[1] Vgl. *N. Spr.* XII, s. 101.

Viele leser dürfte es interessiren, daß der zweite der obengenannten verfasser derselbe regierungs- und gewerbeschulrat Dunker ist, welcher auf der kölner versammlung das preußische handelsministerium vertrat und so zündende worte über den nutzwert des neusprachlichen unterrichts für die friedensarbeit unseres volkes sprach.

*Rendsburg (Holstein).* H. KLINGHARDT.

---

GUSTAV ESKUCHE, *Deutsche sprachlehre und litteraturgeschichte* für höhere lehranstalten. I. teil: unterstufe. Münster, H. Schöningh. 1905. 88 und III s. M. 0,80.

In dem harten, zähen kampf, in dem die realschule sich neben dem gymnasium durchsetzt, tritt *ein* hindernis uns immer wieder entgegen: daß der einzelne so schwer einsieht, daß man ziele, die ihm mit recht wertvoll erscheinen, auch auf andere weise erreichen kann als er es getan. Neben den vielen, die mit wildem ingrimm von der zeit sprechen, die sie mit den alten sprachen vertrödelt hätten, begegnen uns immer wieder solche, und nicht etwa nur enge seelen und arme geister, die sagen: die strenge geistige zucht, die sprachliche und schließlich doch auch logische durchbildung, die wir der lateinischen grammatik verdanken, werdet ihr eueren schülern nie bieten können. Von diesen gegnern werden wir mehr lernen, als von jenen gefährlichen freunden: die neue schule muß etwas haben, was diese zucht der lateinischen grammatik ersetzt. Und — auch der verfasser des vorliegenden buches denkt so — selbst die alte wird es schließlich an ihre stelle setzen müssen, wenigstens für den anfangsunterricht.

Ich habe bei meinen besprechungen hier immer wieder darauf hingewiesen, daß der *deutschen* sprachlehre diese rolle zukommt; und sie wird darin mehr leisten als ihre vorgängerin, daß sie nicht als fremdes unbegreifliches gesetz sich um unseren geist legt, sondern uns nur des gesetzes bewußt macht, das in uns allen lebt. Ich habe hier auch schon manches buch anzeigen dürfen, das wenigstens den willen hatte, uns die nötigen hilfsmittel dafür zu schaffen; das, welches heute vorliegt, ist mehr: es ist wirklich aus dem *geist* der modernen sprachwissenschaft und des werdenden deutschen sprachunterrichtes geboren.

Es wäre schade, wenn seine wirksamkeit darauf warten sollte, bis es auf dem langen weg der sorgfältigen prüfung, der kommissionssitzungen und berichte, des kampfes gegen die ewig gleichen in der konferenz, der genehmigung und stufenweisen einführung ein viel benutztes schulbuch geworden ist; es ist ein buch, das sich jeder kollege kaufen sollte, der in einer unteren klasse deutsch gibt.

Er wird zunächst viel anregung für die behandlung der grammatik finden in der wirklich poetischen, d. h. lebenschaffenden form, in der hier grammatische dinge dargestellt sind; das ist kein aufgeklebter

schmuck, sondern jener farbige abglanz, in dem wir das leben haben, wenn es heißt: „Wenn das wort wie ein baum ist, dann ist die sprache wie ein herrlicher wald: in seiner mitte steht, breitästigen eichen vergleichbar, die schar der verben, und rings im kreise substantiv und pronomen und artikel und adjektiv, bunt und wandelbar wie unsere buchen und birken, linden und eschen; doch auf der anderen seite stehen adverb und präposition und konjunktion und interjektion unveränderlich jahraus jahrein wie fichte und föhre, lärche (?) und tanne.“ Er wird ferner manchen praktischen wink finden, wie den rat: für das bilden von beispielssätzen dem schüler nicht zu überlassen, daß er immer wieder die interessante tatsache variirt, daß der lehrer ihn getadelt hat, daß er nach hause gegangen ist, sondern ihnen einen bestimmten stoffkreis anzugeben, aus dem sie den inhalt nehmen sollen; oder die warnung: lerne (lehrer, laß nicht lernen!) diese reihen von verben nicht auswendig! Praktisch ist auch, daß die beziehungen auf fremde sprachen immer für latein und französisch gegeben sind; praktisch ist auch ein „überblick“ wie s. 71, wo ein satz nach wortart, form und satzgliedern analysirt ist, oder die „liste über den sinn der aus dem latein stammenden grammatischen namen“, mehr als nur praktisch die wundervolle zusammenstellung auf s. 72 f.: kraft und schönheit unserer sprache. — Hierher auch ein bedenken; findet Eskuche ein buch wirklich übersichtlicher, wenn man bei neuen absätzen *nicht* einrückt? Mir scheint es nur wunderlich.

Das beste aber ist, daß auch an diesem buche sich wieder bewährt, daß das wahrhaft praktische auch das wissenschaftliche ist: auch für die grammatik selbst bedeutet das buch eine förderung, eine förderung, die der kenner oft nur an der wahl eines wortes, an einer kurzen wendung merken wird. So wenn E. vorschlägt, den ausdruck prädikativ durch den „verbale“ zu ersetzen; denn damit sind wir auf dem weg zur erkenntnis, daß es eigentlich nur zwei satzteile gibt, subjekt und prädikat, daß alles andere nur bestimmung zum *inhalt* des verbums, substantivs, adjektivs usw. ist — Kern nennt es auch, nicht entschieden genug, satzbestimmende satzteile. Eine förderung der grammatik ist es auch, daß er mit der schiefen definition der apposition als „substantiv-erklärung im gleichen kasus“ aufräumt, die ein akzidentielles verhältnis zum essentiellen macht; er zählt sie als eine der sechs arten von „gleichattributen“ auf, bei denen er übrigens seltsamerweise das vorgestellte substantivische in „kaiser Wilhelm“ auslässt. Erfreulich ist es auch, daß er den unsinn nicht weiter schwatzt, daß der nebensatz daran zu erkennen sei, daß er „für sich keinen sinn gebe“. Als ob das der hauptsatz täte in: ich weiß, daß er kommt! „Ein hauptsatz mit seinem nebensatz ist wie pferd und wagen. Ohne pferd ist solch ein wagen nur stückwerk, doch ohne wagen ist auch das zugpferd meistens unvollständig,“ heißt es in einem seiner treffenden bilder.

Gerade einem so tüchtigen buche und seinen, wie ich hoffe, zahlreichen lesern und brauchern gegenüber will ich auch einige bedenken nicht zurückhalten.

So gleich in der lehre vom satzgefüge: sollten wir nicht auch in den schulen, von vornherein, den scharfen unterschied einführen zwischen den relativen begriffen des über- und untergeordneten satzes und den absoluten von haupt- und nebensatz? In: „Ich hoffe, daß du kommst, sobald du kannst," ist der zweite satz nebensatz, aber für den ersten unter-, für den zweiten obersatz. Von den nebensätzen, d. h. allen sätzen nicht ersten grades, wäre dann wieder die dem deutschen eigentümliche mit der stellung des verbums am ende als eigene form zu trennen; daß man nicht immer wieder in quinta die faule einleitung in das satzgefüge hörte: den nebensatz erkennt man daran, daß das verbum am ende steht.

Eskuches lehre von der wortstellung ist überhaupt verbesserungsfähig: die hauptsache, daß im aussage-hauptsatz das prädikat an zweiter stelle steht, tritt nicht heraus, und dafür werden unter dem unglücklichen namen der inversion wieder die verschiedensten dinge zusammengefaßt. Wenig erfreulich ist auch die lehre von der zeichensetzung, recht unzutreffend als „satztrennung" übersetzt. Diese darstellung ist weder übersichtlich noch durchsichtig; beim fragezeichen trennt sie fragesatz und fragesatz mit nebensatz, beim ausrufesatz ist die zweite möglichkeit („wie kläglich klingt es, wenn das tier brüllt!") ohne grund weggelassen. Das semikolon ist nur als ein „mittelding zwischen komma und punkt" genannt: und es steht doch dem punkt viel näher als dem komma, denn nach ihnen beiden senken wir die stimme, nach dem komma heben wir sie. Gehen wir von dieser tatsache aus, so helfen wir einem hauptfehler der schüler ab: daß sie das komma für eines der zwei schweren zeichen setzen, was das vage „mittelding" nicht hindert; der unterschied zwischen punkt und semikolon kann ihnen anfangs nur gelegentlich klar werden, er gehört der feineren stilistik und daher den oberen klassen an. Weshalb E. ferner in den anführungsstrichen das „sinnbild der steigenden stimme" sieht, ist mir ganz unerfindlich; die stimme steigt bei manchem zeichen, und die striche sagen nur: jetzt redet ein anderer, sei es nun eine rede, oder nur ein wort, wie in: ich kenne deinen „fleiß".

Als fossil aus der alten lateinischen grammatik und der periode der grammatischen strafgesetzbücher finden wir auch noch den versuch, eine einheitliche bedeutung des konjunktivs zu konstruiren: der modus des gedachten gegenüber dem wirklichen tun. Ist denn in: „wenn ich kann, komme ich," das können wirklich?, ist in: „ich hörte gestern erst, daß er krank sei," das kranksein nur gedacht, in: „ich höre, daß er krank ist," wirklich? Unser konjunktiv enthält die grammatischen absichten verschiedener perioden und die reste verschiedener formen, und die liegen noch heut disparat neben-

nander; wir empfinden vor allem den des präteritums ganz anders ls den des präsens.

Um kurz zu sein, noch ein paar fragen: ist es richtig, den nfinitiv und das partizip „modi" zu nennen? Sie sind eben im gegensatz zu den rein verbalen modi mittelformen zwischen verbum und substantiv bzw. adjektiv. Warum entschließen wir uns nicht, die gewöhnlichen feminine (vgl. frau, frauen) als gemischte deklination zu bezeichnen? Ist es logisch, die vergleichssätze den modalsätzen als etwas *anderes* gegenüberzustellen? Ist das adverbiale „mit freuden" wirklich „deutlicher" als das adverb „freudig"? Muß der satz gesagt sein, daß „vaterlandsliebe in unserem heutigen sinne Goethe wie so vielen anderen deutschen jener zeit fremd war"? Er ist eine trivialität oder eine sünde gegen den dichter.

Aber all diese ausstellungen sind schließlich ein lob des buches: sie sagen, daß es etwas ist. Und *was* es ist, sagt vielleicht am kürzesten das bild, das ihm vorgesetzt ist: die brüder Grimm.

*Freytags schulausgaben und hilfsbücher für den deutschen unterricht.* Leipzig und Wien, Freytag und Tempsky. 1905.

Fr. Ullsperger, *Schillers Wallenstein.* 352 s. und ein kärtchen. M. 1,25.
M. Manlik, *Lessings Laokoon.* 128 s. M. 0,60.
E. Ålschker, *Schillers Maria Stuart.* 171 s. M. 0,80.

Die beiden Schillerausgaben entsprechen dem plan der bekannten sammlung; der anteil des herausgebers ist größer in der Ullspergers. Eigentümlich ist ihr, daß in den anmerkungen zu jedem aufzug und einer anzahl von auftritten eine gliederung gegeben ist, was diesem ein hilfsmittel, jenem eine eselsbrücke scheinen wird.

In der *Laokoon*-ausgabe kommen auf 65 seiten Lessing, 63 seiten Manlik. Vollständig gegeben sind kapitel 1—3, 11, 13—16, 23—24, nur in inhaltsangaben 5—6, 10, 12, 25, die übrigen stückweise. Die einleitung wie die anmerkungen werden dem lehrer, der mit einiger hausarbeit seiner schüler rechnen kann, viel kostbare zeit in den stunden ersparen; und man sollte zeit dafür schaffen, denn wenig kann den jungen menschen so fördern, als eine verständig geleitete häusliche vorbereitung auf gut ausgenutzte deutsch-stunden. Hier kann er das allmählich lernen, was unsere jungen studenten so selten auf die universität mitbringen: ein buch mit verstand selbst lesen.

Dazu gehört aber auch, daß sie nicht auszüge aus sechs oder zwölf klassischen schriften lesen, sondern einige ganz, selbst mit dem ehrer wesentliches und unwesentliches scheidend; und läßt dieser loch einmal dies oder jenes kapitel aus, so ist er mir ganz unverständlich, wenn er diese auswahl von einem herausgeber treffen läßt. Daher scheinen mir all solche zurechtgeschnittenen ausgaben ein frevel an unserer jugend — inwiefern mir gerade diese auswahl nicht glücklich erscheint, wäre zu weit auszuführen.

*Graesers schulausgaben klassischer werke.* Leipzig, B. G. Teubner.

E. CASTLE, *Schillers Wallenstein.* XXII und 241 s. M. 1,—.

FR. PROSCH, *Lessings Nathan.* XI und 116 s. M. 0,50.

Diese ausgaben in großem oktav sind ausnehmend gut ausgestattet, freilich auch, da sie ungebunden sind, nicht ganz billig. Die einleitung zu Castles *Wallenstein* ist sehr inhaltsreich, aber ich fürchte, für den durchschnittsprimaner reichlich schwer geschrieben: voller technischer fremdwörter und kompresser wendungen. In den anmerkungen sind griechische und lateinische zitate ohne übersetzung gegeben — das ist, man mag sich des freuen oder ärgern, ein anachronismus. Die einleitung wie die anmerkungen zu Proschs *Nathan* sind sehr brauchbar.

O. LYON, *Deutsche dichter des neunzehnten jahrhunderts.* Ästhetische erläuterungen für schule und haus. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. Je M. 0,50.

11. J. SAHR, C. F. Meyer, *Jürg Jenatsch.* 48 s.
12. A. MATTHIAS, Grillparzer, *Die ahnfrau.* 45 s.
13. G. HEINE, *Ferdinand Avenarius als dichter.* 48 s.
14. G. BÖTTICHER, H. Sudermann, *Heimat.* 42 s.
15. A. GLOËL, Paul Heyse, *Kolberg.* 47 s.
16. RICH. M. MEYER, Grillparzer, *Libussa.* 38 s.
17. O. LADENDORF, Storm, *Pole Poppenspäler. Ein stiller musikant.* 40 s.
18. K. CREDNER, C. F. Meyer, *Der heilige.* 32 s.
19. P. GERBER, Raabe, *Alte nester.* 44 s.
20. R. FÜRST, Stifter, *Studien.* 44 s.

Über die anlage der sammlung habe ich ausführlich im jahrgang 1904, s. 169 dieser zeitschrift geschrieben. Auch diese neuen nummern können mein urteil nicht wesentlich ändern: daß ich mir für die ästhetische förderung des publikums wie für die förderung der ästhetik wenig davon verspreche. Breit dahinfließende inhaltsangaben mit gelegentlichen ästhetisch-technischen bemerkungen, charakteristiken, die wie musteraufsätze für primaner anmuten, historische exkurse, von allem etwas, und nichts recht eindringend: das wird weder vor noch nach dem dichtwerk gern und mit viel frucht gelesen werden. Am nützlichsten scheint mir die sammlung für den lehrer, der eine moderne dichtung in der klasse behandeln und „etwas darüber" haben will.

Im einzelnen ließen sie sich vielleicht folgendermaßen kennzeichnen: Sahrs *Jürg Jenatsch* und Böttichers *Heimat* sind etwas ausführliche rezensionen; Ladendorf gibt wieder eine räsonirende inhaltsangabe mit anschließender darstellung der charaktere, mehr schwer an schreibart als an gehalt. Meyers *Libussa*, eine durchaus gelehrte arbeit, stellt so hohe ansprüche an die litteraturkenntnis und

ihrenheit des lesers, daß sie der schule wohl immer und dem
n den meisten fällen mehr eine neue aufgabe als eine erläute-
ein wird; wer aber folgen kann, wird in den dichter wie sein
efer eingedrungen sein. Credner (*Der heilige*) stellt im größten
nes heftes die historischen beziehungen und verhältnisse der
dar, bis zu so skurrilen exkursen, wie „daß man neuerdings
er reinigung der schwarzen madonna von Einsiedeln abgesehen
lie letzten seiten bringen einiges material zu Meyers stil und
. Fürst schildert, recht flüssig, vor allem Stifters darstellung
ur, in zweiter linie des menschenlebens; diese beschränkung
nem versuch eine erfreuliche einheitlichkeit, und auch was er
tifters leben sagt, ist von diesem einen punkt aus gesehen.
fleißige, durchaus lehrhafte arbeit ist eine brauchbare material-
ng für den lehrer, der das stück behandeln will, und bietet
rschiedensten interessen etwas. Gerber hat wieder die aller-
dlichste form gewählt: die ästhetisch-technische paraphrase des
dazu ist sein stil so schwer, daß man zu diesen erläuterungen
wieder ein heft erläuterungen brauchen könnte; ein wahres
tück für eine sammlung komplizirter perioden ist z. b. das
bis siebenstöckige gebäude auf s. 43. G. Heine gibt in der
hälfte eine recht geschickte einführung in allerlei technische
ler lyrik, und aus Matthias' *Ahnfrau* mag man sehen, wie ein
ackvoller und gewandter lehrer heute den primaunterricht
t.

SCHUMANN, *Lübecker spiel- und rätselbuch*. Lübeck. 1905.
II und 208 s. M. 1,50; geb. m. 2,—.
e sammlung bringt 347 spielreime und spiele und 150 rätsel
teraturnachweisen, einigen anmerkungen, gelegentlich auch
ngen und melodien, sowie einer kurz orientirenden einleitung.
nicht genug auf dem gebiet zu haus, um ein urteil aus-
nen, sei es über den stoff oder über seine verarbeitung und
; jedenfalls kann unsere alte hansestadt sich freuen, nun ein
ihres besitzes an solch geringgeschätztem und doch wert-
gut zu haben.

*ibeck.* SEBALD SCHWARZ.

# VERMISCHTES.

## DAS LONDON ZUR ZEIT DER KÖNIGIN ELISABETH IN DEUTSCHER BELEUCHTUNG.

(Fortsetzung.)

Sehr ausführlich und interessant ist von Kiechel der bekannte umzug des neugewählten mayor von London geschildert.

„Denn 29 gemeltes monats octobrüs sahe ich zu Londen in Engelandt einen maior oder burgemeister erküsen, wölcher nach erwöhlung den aydenn öttlichen dozu verordneten herrn anstatt der königin in der kürchen, als vorgemelt westmünster, thun mues, und beschicht solches müt volgendem preceß und grossem Trionph, sovil als ich gesehenn.

„Erstlichen versamblen gemelten sich des morgens düe zuvor gewesene maiores in dessen neüerwölten herrn haus ettwann 8 stundt in taag, dann reüt gemelt maior neben andern herren, derer do zumal 21 wahren, alle zu pfert in gleichen langen röckhen von rottem scharlackh, wölche müt köstlichen marder oder zobl durchfüetert, und gehn vor ihme her alle ausschüß der zünften; in gleichen langen schwarzen röckhen, eben als die nobilis zu Venedig, und wüe düe selbigen einen flügel von schwarzen yberschlagen, also haben düse gleichsam ein weidsackh, wölchen süe iber düe lünckhe achsel schlagen, der ist halb rot und halb schwarz. Dessgleichen gehn neben und vor ihme sechs mann in gleicher kleüdung von schwarzem samet, sampt ihren stattlichen guldinen köttin, hatt yeder einen schwarzen stab in der handt, raum und plaz zu machen, domüt der herr nicht bedringt werde von der grossen menge des volckhs. Es sein auch verordnet trometer, derer bey 15 in dreyen glüdern wahren, also yeder zeüt 5 zu mahl ufmachten; ferner so würdt ihme fürtragen ein gros gebey, gleichsam ein sommerheüslin eines lustgartens, uf wölchem aussen heromb bey 12 lebendige künder uf denn 4 orten von medlin und

knebliⁿ, wölche alle uf das stattlichest gezüert und angethon waren, müt goldt, stattlichen cleinodien umbhönct sassen, eben als in einem schönen lustgarten, dann solches von gemachtem blomwerckh, rosen und anderm ganz züehrlich gestict und ufgebauen wahr, und wurden düe jhenige, so es trugen, nicht gesehen; ward unden büs zu der erden mütt schönenn umbhengen bedöct. Neben dem wardt vor ihme heergefüert ein gestalt eines camehls sehr gros, wölches wol geformüert, das einer von ferrn vermeinte, es wehre lebendig, es werden noch mehr andere sachen mütt gebraucht, welche ich kürze halber underlasse.

„Wann nun vorgemelter herr maior von seinem haus uszüecht, reüt er durch düe statt büs an das wasser, doselbsten ein schön bedöct schif wol zuebereitt, wartent, in wölches er sampt andern herrn maiorn süzt, und haben düe zünften so vor ihme her gangen, auch yede ihr eügen schiff, würt also müt vilen schiffen und grosenn trionph in düe kürch westmünster beleitett, aldo er aussteigt, und gehn müt ihme alle vorbenannte herrn und zünften, alzeüt zwehn in der ordnung müt einander, büs in düe kürchen; als dann ihme müt sonderm proceß düe articul, uf wölche er denn ayden thuen mues, fürgehalten werden; doch beschicht solches nicht in publico, sondern an einem dozu verordnetenn ende der kürchen. Nach vollendtem oder gethonem eyde geht er von der kürchen wüderomben nach dem wasser, würt vor ihme hergetragen ein bloses schwert und ein vergulter scepter, anzuzeigen, das ihme düe macht gegeben, das ybl zu straffen; an gemeltem ort süzt er wüderomben in das vorige schiff und fehrt an das ort, do er zuvor in gesessen. Und wahr unter anderenn schiffen ein clein orlac oder krüegsschifflin alles schön gemahlt und sehr wol zuegerist müt volckh und munition, uf wölchem ein gros bulver verschossen wurde, büs der herr vom wasser us gestigen, von do er dann wüderomben müt gleichförmigem trionph nach haus beleitett würt. Vnd würt desselbigen tags in seiner behausung ein stattlich pancket gehalten von mann, frauen und junckfrauen in groser anzahl, wüe dann auch vom adl und andere frembde wohl dozu gehn mögen, dann ein freye tafell gehalten würt. Nach gehaltnem panckhet, wölches sich vast verweilet büs zu vesper zeütt, reüt gemelter herr maior nebenn andern herrn und zünften in massen wüe des morgens, allein das er nit uf das wasser süzt, sondern reüt büs zur oftgemelten kürchen, in wölchr vesper gehalten würt, do mann dann ein treffenliche musica höret, wölche dem herrn burgemeister zu lob und ehren gehalten. Nach vollendung würt er wüder nach haus beleitett, und hat solches alles ein gewaltig und stattlich ansehen, dann es müt grossem costenn und trionph geendet würt.“

Eine in der gesellschaft von zehn deutschen geplante reise nach Irland und Schottland, für die sie sich „durch schenckhung öttlicher goldstuckh“ bereits einen „passbrüef von kön. Majestät“ besorgt haben,

wird auf unerwartete weise vereitelt. „Als wür vollgenden montag wolten verreüsen, in dem kompt des sontags zeüttung, wüe im königreich Schottlandt düe pest so sehr regiere, das uf den frontiren der pass aller verlegt, das niemandt fort kommen möge."

Wir hören nun auch einiges von London als der großen handelsstadt, wo die verschiedensten nationen zusammenströmen, und von dem „*merry*" *old England*.

„Ein fremder hat sonsten wol kurzweil in Engelandt, sonderlichen zu Londen, dann ausserhalb diser statt ein schlecht thon oder weesen, do nun einer lust hat, fechten, dannzen, musica oder irgendt auf einem seytenspühl zu lernen bedacht, dessgleichen auch von sprachen, als französisch, ittalianisch, spannüsch, nüderlendisch, wüe auch des landts sprach englisch, zu welchem einer geneigt lust oder lüebe, hat es seine besondere schuelen, wüe auch kürchen von öttlichen sprachen; als erstlichen ihre kürchen: und dann predigt man zu Londen in niderlendische, ittalianische, französische sprach, düe alle sondere kürchen und ihre pastores haben." Merkwürdigerweise erwähnt Kiechel außer der Westminsterkirche keine einzige der kirchen mit namen, was uns besonders wunder nimmt in bezug auf die kathedrale von London, St. Paul. Es diene daher als ergänzung des uns von ihm gegebenen bildes, wenn wir die anschauliche schilderung hier einschieben, welche Julius Rodenberg in seinen *Studienreisen in England*, Leipzig 1872, in dem kapitel *Shakespeares London* s. 80 ff. auf grund älterer quellen von dem für jene zeit charakteristischen treiben in derselben entwirft, das sich allerdings wohl erst besonders seit dem brande von 1561 dort entwickelte. „Die St.-Paulskirche war damals die große und fashionable promenade von London; aber sie war noch viel mehr außerdem. Was im heutigen London der trödelmarkt vom Houndsditch am morgen, die börse zur mittagszeit, Rotten-Row am nachmittag und Haymarket am späten abend ist, das zusammen während des ganzen tages war im 16. jahrhundert St.-Paul, die alte metropolitankirche von London, nicht der platz *vor* der kirche, sondern die kirche selber. Es gingen überhaupt wunderbare dinge in den kirchen vor; sie waren die theater, die gerichtshöfe, die politischen kampfplätze und die lotteriehäuser jener tage. Das alte drama, das mirakelspiel, bevor es auf die straßen gewandert war, hatte jahrhundertelang seinen sitz in den kirchen gehabt, und noch aus dem jahre 1592 hören wir, daß bei einem besuch der königin Elisabeth in Oxford der gottesdienst in der universitätskapelle nicht so bald vorüber war, als man auch die kapelle schon in ein theater für die vergnügungen des nachmittags verwandelte. Um dieselbe zeit verbot die akademische obrigkeit derselben universität das rauchen in den kirchen ‚wegen der zu großen masse des qualmes'. Die gemeindewahlen wurden fast überall in den kirchen vollzogen, und sehr häufig, besonders in zeiten von ansteckenden krankheiten, wurden auch die assisen daselbst gehalten. Am ungenirtesten jedoch benahm

man sich in der genannten metropolitankirche von London. . . . St.-Paul's in Shakespeares London war ein gotischer dom, mit einem schmalen turm, der aber durch feuer im jahre 1561 (also drei jahre nach unseres Kiechel anwesenheit) halb zerstört war, mit kreuzgängen und einem totentanz an den außenwänden. Im innern waren kapellen und schreine, welche von kostbaren steinen, gold und silber schimmerten; die glasmalereien der fenster warfen ein vielfarbiges licht auf das prachtvolle silbergerät des hochaltars und den schrein des hl. Erkenwald, an welchem ein großer saphir funkelte, von dem man glaubte, daß er die krankheiten der augen heilte. — So oft königin Elisabeth mit ihrem nobeln gefolge nach St.-Paul's kam, um dem gottesdienste beizuwohnen, wurde sie fast unveränderlich begleitet von ‚zwei weißen bären'. Aber dieses war nicht das ärgste. Schon seit der reformationszeit war das schiff des domes ein ganz allgemeiner durchgang geworden für die lastknechte mit bierfässern, brotkörben, fisch, fleisch und früchten; beladene maulesel, pferde und andere tiere zogen unaufhörlich von der einen tür zur andern, die marmormosaiken mit stroh, abfall und schmutz jeder art bestreuend. Durch die hohen flügel des domes klang rossegewieher, und auf den bänken im chore schnarchten die trunkenbolde. Auf den säulen, in dem reichen bildhauerschmuck der knäufe, nisteten vögel, und es war ein hauptvergnügen der cityjugend, sie mit pfeil und bogen herabzuschießen; an die säulen wurden zettel geschlagen, und an der sogenannten *si quis*-tür drängten sich die dienstboten, welche eine herrschaft suchten. Die advokaten der benachbarten gerichtshöfe von Dowgate und Paternoster-Row hatten ihre stände, an denen sie ihre klienten empfingen; und noch unter Karl II. war davon so viel übrig geblieben, daß ein jurist, sobald er zur praxis berufen worden, nach St.-Paul's ging, um sich seinen besonderen ‚stand' zu wählen. In den seitengängen hielten sich die wucherer auf, und das taufbecken ward als comptoir bei den zahlungen benutzt. Der lärm war sehr groß, und während in einem teile des domes die orgel ging und die predigt gehalten ward, wurde in dem andern geflucht, geschworen und betrogen. Zwar hatte Elisabeth bei strafe des prangers (mit welchem nicht selten der verlust der ohren verbunden war) das fahren, reiten, schießen und drachenfliegen in St.-Paul's verboten; aber noch unter Karl I., im jahre 1630, rief bischof Laud feierliche verwünschungen auf diejenigen herab, ‚welche jene heilige stätte entweihten, indem sie daselbst soldaten rekrutirten, profane gerichtssitzungen abhielten und lasten hindurchtrügen', und mehr als je war in dem Shakespeareschen London das mittelschiff der kathedrale, *St. Paul's walk*, die fashionable promenade, der platz für die neuigkeiten, das tägliche rendezvous für die geistreichen herren und die ‚galanten' damen der stadt. Dieser mittlere teil der kirche hieß im jargon jener tage ‚das mittelländische meer' oder ‚herzog Humphreys promenade', nach dem einzigen grab-

Auf jede persönliche bemerkung von gegnern zu antwo
sich kaum. Ich hätte auch den redaktionellen anruf des
s. 431 der *Zeitschr. f. frz. u. engl. unt.* V, 5 unerwidert gels
nicht dieselbe zeitschrift in V, 6 weiteres persönliche vorb
mit sachlichem stärker verquickt ist und ein paar worte na
mag denn beides in einem hingehen.

Ich hatte in München zur empfehlung meiner thesen
es sei erwünscht, wenn die münchener tagung *als eine art*
*stelle* die teilnahme an den seminarübungen anrate. Z
hervorgehobenen worten bemerkte die red. der *Zeitschr.* (
kann das ein universitätsprofessor sagen! Der neuphilol

---

[1] Man vergleiche auch damit, wie E. Goadby a. a. o.
leben und treiben in St.-Paul schildert: *We enter to see "t*
*of the time, and, as we have no spurs, the choristers at the*
*trouble us for a fine. Its double row of Gothic arches, the im*
*the motley crowds taking their walk, impress us strangely.*
*sight like this in any church in Christendom? Hundreds o*
*darading up and down in their grand costumes, rattling their*
*and gold-tipped rapiers, tossing their feathered hats, throwin*
*laced cloaks to show their huge gold chains, shaking their be*
*with their love-locks, whispering, swearing, hiring servants ("I*
*in St. Paul's," says Falstaff, of Bardolph), talking of the n*
*the last pamphlet, the exploits of Drake, the whims of Phil*
*They are Paul's men, or Paul's walkers, the fashionable lou*
*day and their imitators, the wits and gulls, the roysterers and*
*needy men seeking a patron, the lover reading a sonnet to a*
*incomparable dandy fluttering the town with his last foreig*

zum glück nicht einmal für die neusprachlichen lehrer eine ‚autoritative stelle', viel weniger für die studenten." In *dem* sinne, daß er vorschreiben und verfügen könnte, gewiß nicht — und allerdings „zum glück"; denn vorschriften und verfügungen haben wir (auch ohne die von herrn kollegen Tanger ersehnte staatliche regelung der schultranskription) fürs erste genug. Aber so eine *art* autorität, die dem eigenem urteil und der akademischen freiheit nicht vorgreift, dürfte der einstimmige beschluß einer so großen anzahl fachmänner von universität und schule für den studenten doch haben, der solchen vorgängen mit interesse folgt. Und das wollte ich natürlich nur sagen.[1]

Als übrigens ungenannter „vater der reform", „der direkten methode" usw. muß ich auch dem kollegen Hasl als einigermaßen warnendes exempel dienen, wenn er sein düsteres „stimmungsbild vom 6. juni 1906" in der *Zeitschr.* V, 6, s. 524 ff. entwirft. Warum ich „denn erst jetzt dazu übergehe, in meiner universitätslehrtätigkeit ausschließlich der fremdsprache mich zu bedienen und nicht etwa schon beim antritt meiner hochschulkarriere," fragt er mit nachdruck (nämlich „gesperrt") und gibt sich selbst die antwort: „Doch nur deshalb, weil er damals nicht auf dem gesamtgebiete der englischen philologie englisch denken konnte, sondern erst im laufe eines arbeitsreichen lebens bei spezialistischer besonderung kreis für kreis bezwang . . ."

Dieser begründung muß ich widersprechen. Als ich meine hochschulkarriere hierzulande antrat, hatte ich soeben zwei jahre hindurch in England in englischer sprache vorlesungen und übungen, und zwar auch über englische philologie, gehalten und während des vorausgegangenen jahrzehnts reichlich anderthalb jahre lang in der landessprache an englischen schulen gelehrt. In englischer sprache vorzutragen, wäre mir damals bequemer gewesen als heute, wo ich seit mehr als zwanzig jahren wieder im deutschen vaterland wohne und mein praktisches englisch nur alle ein bis zwei jahre ein paar wochen lang drüben auffrischen kann. Nein — die schwierigkeit lag nicht sowohl bei mir als auf seiten der hörer. Die meisten waren damals nicht imstande, einem englischen vortrag mit verständnis zu folgen und — womit doch gleichfalls zu rechnen ist — das wesentliche davon zu papier zu bringen. Ein von mir in einem der ersten semester

[1] Bei dieser gelegenheit darf ich gleich einen irrtum richtig stellen, der sich in der wiedergabe einer anderen äußerung von mir auf dem münchener tage *Zeitschr.* V, 5, s. 435 findet. Ich hätte hiernach bemerkt: „Man sagt wohl: alles sprechen und freie schreiben sei eine art übersetzung. Das ist in einer minute erledigt: daran glaube ich nicht." — So *cavalièrement* habe ich denn doch nicht geredet! Gerade im gegenteil habe ich im hinblick auf die notwendige knappheit der redezeit gesagt: „Das ist nicht in einer minute erledigt: aber daran glaube ich nicht."

unternommener und auch durchgeführter versuch mit einer vorlesung über Shelley hat das nur bestätigt.

Auch heute noch bedeutet der gebrauch der fremden sprache im kolleg begreiflicherweise den verzicht auf einen teil der zuhörerschaft, vor allem auf die ohne kenntnis oder mit zu geringer kenntnis des englischen vom gymnasium entlassenen abiturienten. Diesen studenten stehen aber hier in Marburg neben den vom lektor und mir englisch veranstalteten übungen und vorträgen (in diesem winter 17 wöchentliche stunden) seit einigen semestern die deutsch gehaltenen vorlesungen eines privatdozenten (zwei bis drei stunden) zu gebot; auch ist in jedem semester ein dreistündiges kolleg des lektors der ersten einführung ins englische gewidmet (*Introduction to Spoken English* oder dgl.).

Wenn gegenwärtig denn doch auf die mehrzahl der jungen neuphilologen beim fremdsprachlichen vortrag zu rechnen ist, so ist diese besserung teils der universität, teils und vor allem der schule gelungen. Vor zwanzig jahren war es auf den universitäten mit der modernen sprache fast durchgehends übel bestellt. Jetzt bilden die hochschulen, wo von dozenten und lektoren auch im seminar nur deutsch gesprochen und in den praktischen übungen der lektoren mit übersetzungen die zeit zum großen teile vergeudet wird, doch wohl die ausnahme. Was Marburg betrifft, so wird seit etwa zehn jahren im englischen seminar — und auch in dem von uns wenig später aus freien stücken hinzugefügten proseminar —, d. h. in wöchentlich fünf bis sechs stunden, vom lektor wie von mir ohne rücksicht auf den speziellen gegenstand englisch gesprochen und der gebrauch dieser sprache mündlich und schriftlich auch von den mitgliedern verlangt. Die mitgliedschaft (nicht das bloße hospitiren) im seminar oder proseminar ist daher, wie schon früher hier gelegentlich berichtet, an das bestehen einer praktischen aufnahmeprüfung (lesen und sprechen, diktat und freie schriftliche wiedergabe) geknüpft, die wir für neue aspiranten zu anfang eines jeden semesters abhalten. Keineswegs nur *pro forma*, — wie die tatsache zeigen mag, daß von den 26 und 25 freiwillig sich einstellenden prüflingen dieses semesters nur 13 und 10, also keine 50 prozent, aufgenommen worden sind. Man wird mir zugeben, daß bei dieser art des seminarbetriebs eine hebung des allgemeinen niveaus der sprachbeherrschung bei den studenten im lauf der jahre immerhin zu erreichen ist.

Mehr noch fällt freilich ins gewicht, daß wir gegenwärtig eine größere anzahl abiturienten mit brauchbarer schulung im praktischen englisch erhalten als vor einem oder gar zwei jahrzehnten. Wir verdanken das einerseits der häufigeren „realistischen" vorbildung, andererseits der verbesserten, mehr oder weniger „direkten" methode.

Und damit wären wir wieder bei dem kritischsten der kritischen punkte. Gerade den „methodischen verhandlungen" in München gilt ja des kollegen Hasl grau in grau gemaltes stimmungsbild. Nach seiner

einung kann „das faktische methodische ergebnis dieser tagung mit ull bezeichnet werden". Verschuldet hätten das durch ihre „taktische nd methodische haltlosigkeit" die bayerischen „vermittler", während ns, der „alten garde der reformer", kollege Hasl „den ruhm der ünchener tagung und das vergnügen des ‚billigen Jakob' überläßt", der, nachdem er selbst auf jahrmärkten bei bauern keinen anklang ehr gefunden, in die tagungen des neuphilologenverbandes sich üchtete, um dort methoden und lehrbücher auszuschreien". Diesen riumph oder „scheinerfolg" — „da er nicht aufgebaut ist auf geistiger röße" — hätten wir „durch interessante persönlichkeiten", „taktische ewandtheit" und „logische kniffe" errungen. Alle hagel! Grob ist er kollege Hasl aus Landshut a. Lech, — grob gegen die reformer, rotz dem ganzen kompliment der „interessanten persönlichkeiten" il! eil) und dem halben der „taktischen gewandtheit", denen die logischen kniffe", der mangel „geistiger größe" und eine positive geistige öde" eben die wage halten, und noch gröber beinahe gegen lie mit einer so üblen rolle bedachten bayerischen vermittler.

Doch von methodischem das nächste mal. Vielleicht wird es sich lann zeigen, daß wir alle nicht so schlimm sind, wie kollege Hasl uns lauben machen will: weder die „direkten" reformer, noch die ihm irektionslos erscheinenden vermittler, noch endlich unser „indirekt" einnter gegner selbst! W. V.

## NATALIE WICKERHAUSER †.

Wenige wochen nach dem hingange R. J. Lloyds hat der tod ine neue lücke in den reihen unserer mitarbeiter gerissen. Es ist Natalie Wickerhauser, die wir jetzt betrauern. Eine schülerin und pätere kollegin, Camilla Lucerna, hat ihr in der *Agramer zeitung* vom 3. november 1906 einen nachruf gewidmet, den ich mit einigen zuätzen der verfasserin hier abdrucken darf. Ihre nächste aufgabe wird s sein, ein lebensbild der verstorbenen zu zeichnen, das auch für die achkommenden das von Natalie Wickerhauser in wahrhaft idealem treben vorbildlich geleistete sichert.

„Am 20. d. m. ist fräulein Natalie Wickerhauser, eine unserer erdienstvollsten vorkämpferinnen für frauenbildung, eines plötzlichen odes gestorben. Folgende notizen vermögen kein bild ihres ungewöhnichen studienganges, ihrer vielseitigen tätigkeit, ihrer bedeutenden ersönlichkeit zu geben, sie liefern nur die daten hierzu. Geboren am . oktober 1853 zu Agram, erhielt sie die grundzüge ihrer bildung on ihrem vater[1] und erwarb 1884 am *King's College* zu London ein apazitätszeugnis aus englischer sprache und litteratur, das von lexander d'Orsey, *professor of elocution*, und dem philologen Lucien

[1] Uber Emil Wickerhauser s. *Grillparzer-jahrbuch* XIV, s. 268—319.

Bonaparte unterfertigt wurde. In ihrer staatlich konzessionirten privatschule wirkte sie bis zum jahre 1892, wo sie als lehrerin und klassenvorsteherin an das neuerrichtete landesmädchenlyzeum berufen wurde. Erst 1901 wurde sie mit dem gehalt einer bürgerschullehrerin definitiv. Zur selben zeit trat sie als gründendes mitglied zwei kroatischen pädagogischen vereinen und dem phonetischen verein *Association phonétique internationale* (*Association des professeurs de langues vivantes*) als lebenslängliches mitglied bei. Sie war die erste frau, die als außerordentliche hörerin zutritt an der philologischen fakultät zu Marburg in Hessen erlangte, wo sie das sommersemester 1895 verbrachte. Unseres wissen war Natalie Wickerhauser überhaupt die erste akademisch gebildete frau, die erste ‚fachgelehrte', in Kroatien. Mit fünf ihrer kolleginnen im herbst desselben jahres als außerordentliche hörerin an der philosophischen fakultät der Franz Josefs-universität zu Agram inskribirt, hörte sie daselbst durch acht semester: deutsche philologie, ästhetik, geschichte der philosophie. 1898 wurde sie in Paris zur *déléguée du Comité directeur de la Société d'études internationales* und 1899 nebst professor Nader in Wien für Österreich-Ungarn in den *Conseil d'administration de l'Association phonétique internationale* gewählt. In der freien vereinigung deutscher schriftstellerinnen, deren mitglied sie war, kam 1898 ein *Märchen* von Natalie Wickerhauser, die frauenfrage behandelnd, in Berlin zum vortrage, später eine novelle, wofür sie das ehrenzeichen dieses vereins erhielt (gedruckt in *Den vereinsamten*, Dresden, Pierson, 1905). Fachartikel, die reform des sprachunterrichtes betreffend, waren seit jahren in der *Agramer zeitung*, im *Maître Phonétique* (Paris), dem organ der *Association phonétique*, und in der in Marburg in Hessen erscheinenden zeitschrift *Die Neueren Sprachen* in druck gegangen; im jahre 1897 bei Elwert, Marburg, *Eine methodisch ästhetische skizze im anschlusse an Goethes Iphigenie*. Vor kurzem kam eine ihrer abhandlungen über die *Direkte methode im sprachunterricht* im *Nastavni Vjesnik* heraus, und in der *Zeitschrift für österreichisches gymnasialwesen* in Wien sowie in den *Neueren Sprachen* werden ihre letzten arbeiten demnächst erscheinen. Die vertretung der ausländischen sprachwissenschaftlichen vereine hat sie 1902 aufgegeben, weil ihr die heimischen verhältnisse zur gründung eines lokalkomitees nicht reif erschienen. — Ehre ihrem andenken!

W. V.

---

## LEHRERGESUCH.

Die großh. badische Technische hochschule zu Karlsruhe sucht einen tüchtigen lehrer der *englischen* sprache, der womöglich auch in der französischen sprache unterricht erteilen kann. Angebote und zeugnisabschriften sind an das rektorat zu richten, das nähere auskunft erteilt.

---

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

# DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XIV. FEBRUAR 1907. Heft 10.


## CHARAKTERBILDER AUS VOLTAIRES WELTGESCHICHTE.[1]

Man mag die aufgabe der geschichtschreibung bestimmen, wie man will, wir werden nie aufhören, die historiker vor allem danach einzuschätzen, wie es ihnen gelingt, die menschen zu verstehen und zu beurteilen, die die geschichte gemacht haben. Wenn nun vollends der historiker selbst eine historische größe ist, so interessiren uns seine charakteristiken bedeutender menschen nicht mehr bloß als ein prüfstein für seine beherrschung des stoffs, für seinen psychologischen blick und seine gestaltende kunst, sondern als wertvolle enthüllungen seines eigenen wesens. Es hat einen besonderen reiz, von diesem gesichtspunkt geleitet, einen gang durch die galerie der aus Voltaires werkstatt hervorgegangenen historischen porträtköpfe zu machen. Wohlvertraut mit Voltaires tendenzen und maßstäben, glauben wir leicht im voraus sagen zu können, in welches licht die verschiedenen historischen typen bei ihm gestellt, in welcher manier sie gemalt werden. Wenn unsere erwartung sich in einigen fällen erfüllt, so erleben wir doch in den meisten eine überraschung. Ein unberechenbarer faktor war mit im werk, eine äußerst lebendige, reizbare und reaktionslustige subjektivität, die groß ist in ihrer art und groß in ihrer unart. Bildet sie die offenkundige schwäche der Voltaireschen historie, was sich in der zuchtlosen willkür

[1] Vortrag, gehalten auf dem 12. neuphilologentag in München, 1. juni 1906.

zeigt, mit der er oft seinen launenhaften neigungen und abneigungen die zügel schießen läßt, so bewahrt sie ihn doch auch vor dem knechtischen parteibann der tendenz. Sie führt ihn zu komplizirten, ihm selbst fremdartigen persönlichkeiten, deren kontakt ihm geistesblitze entlockt, wie wir sie bei einem Voltairianer vergeblich suchen dürften. Lassen Sie mich diese urteile mit einigen anschauungsbeispielen belegen. Ich greife einige gestalten des altertums heraus, dann eine gruppe religiöser persönlichkeiten aus den mittleren und neueren zeiten, dann aus denselben epochen einige staatsmänner- und herrschertypen besonders der französischen geschichte.

## I.

Bei Alexander dem Groszen, so sollte man denken, müßte lob und tadel sich ungefähr das gleichgewicht halten. Und in der tat findet Voltaire einmal einen rechten spiegel der menschlichen natur in seinem widerspruchsvollen bild, das mit den zügen des helden, siegers und städtegründers einerseits, den zügen des trunkenen mörders, brandstifters, barbaren andererseits zugleich den abscheu und die bewunderung herausfordern. Allein weitaus überwiegend ist doch, wo er auf ihn zu reden kommt, die apologetische, ja fast panegyrische tendenz. Aufs schroffste weist er den tadel eines Juvenal, eines J.-B. Rousseau, eines Boileau zurück, welch letzterer den großen eroberer als narren und straßenräuber zu behandeln gewagt habe. Das ist hohle deklamation, ein leeres spiel des witzes. Der objektiv urteilende philosoph sieht in Alexander den mann, der bei allen fehlern den namen des Großen verdient, den entschuldbarsten aller eroberer, den einzigen großen mann unter den besiegern Asiens. Eifrig bemüht er sich hier um rechtfertigungsgründe des sonst so verpönten kriegerischen treibens. Der perserkrieg war ein durchaus legitimer krieg, und Alexander hat, als erwählter oberfeldherr der griechen, mit dem auftrag, das beleidigte vaterland zu rächen, durch zerstörung des perserreichs nur seine pflicht getan. Er hat die mission eines Skanderbeg, eines Hunyad nur in größerem maßstab durchgeführt. Die kreuzigung der zweitausend bürger von Tyrus war ja wohl schauerlich, aber doch vielleicht zu entschuldigen

als vergeltungsmaßregel. Seinen anspruch auf proskynese muß man nur recht verstehen nach der analogie modern-europäischer zeremonien und als politische notwendigkeit in Persien. Die geschichten, die ein schlechtes licht auf ihn werfen, sind kritisch recht anfechtbar. In seinem verhalten gegen Darius und seine familie, gegen Porus zeigt er sich als der menschlichste aller griechen. Und noch mehr. Dieser einzigartige mann gründet auf seinem raschen siegeslauf mehr städte, als andere eroberer zerstörten; er hebt den welthandel und weist ihm mit der gründung Alexandriens neue wege; ein würdiger zögling seines lehrers Aristoteles, dem er die kostbarsten seltenen tiere und wertvolle astronomische tabellen zusendet, pflegt er künste und wissenschaften mitten im tumult des lagers. Griechenland, Ägypten, Asien bekommen durch ihn ein anderes gesicht; er macht auf glänzende weise epoche in der geschichte des abendlands. Boileau hätte das alles in so kurzer zeit kaum zu stande gebracht. Der historiker muß ihm im namen des menschengeschlechts seinen dank aussprechen.

Wenn man diese bedingungslose verehrung im auge behält, die er dem begründer des hellenismus widmet, ist die animosität unverständlich, die ihn gegen den organisator des römischen imperiums erfüllt. Schon Zäsar gegenüber bringt er es nur zu gezwungenen, nichtssagenden antithesen, die angesichts der bedeutung des mannes fast läppisch zu nennen sind: Zäsar der wüstling, räuber, tyrann, tollkopf, und der großherzige sieger, der vater des vaterlands. Zäsar der mann so vieler frauen und die frau so vieler männer. Man meint einen ganz gewöhnlichen *petit-maître* des 18. jahrhunderts zu hören. Geradezu rätselhaft aber ist nun der maßlose haß, mit dem er den *heros eponymos* des augusteischen zeitalters bedenkt. Kaum, daß er einmal die weltgeschichtliche bedeutung der regirung des Augustus objektiv feststellen kann. Im allgemeinen kennt er ihn nur als den blutmenschen der proskriptionen, den tyrannen und wüstling. Mit raffinirter grausamkeit ordnet dieser feige mörder mitten unter festen und gastmählern die ächtung der leute an, denen ihr geld abgenommen werden soll. Ohne scham, ohne treue, ohne ehre, schurkisch, undankbar, habgierig, verbrecher mit kaltem blut, unterscheiden sich

Oktavius und Antonius in nichts von straßenräubern, die man in einem anständigen staat beim ersten ihrer verbrechen rädert. In der herrschaft wird Augustus nicht milder. Der unbarmherzige hat keinem verziehen. Der fall Zinna ist kritisch verdächtig. Einem prätor reißt er die augen aus. Hat er je großmut geübt, so war das motiv berechnung. Der rohe barbar wird schließlich ein kluger politiker. Aber den namen des tugendhaften, den die nachwelt einem Titus, einem Trajan, den Antoninen verleiht, muß sie diesem schlauen, glücklichen ungeheuer versagen, das alles sich selbst opfert. Berechnung war es, wenn er Horaz und Virgil mit gütern überschüttete; sie sollten seinen ruf rehabilitiren. Nur zu wohl gelungene berechnung. Mit ihrem bild des Augustus haben diese knechtsseelen die welt wirklich hinters licht geführt. Das empörendste ist, daß der von ihnen als wiederhersteller der sitten und gesetze so maßlos gelobte mann, der auch noch für fromm gelten will, in wahrheit einer der schändlichsten wüstlinge Roms war. Zäsar hat ihn adoptirt, weil er seinen lüsten gedient hatte. Er war so gemein, seinen körper zu verkaufen. Der ritter Ovid, ein weit anständigerer mensch als Augustus, wird von ihm verbannt, weil er ihn beim incest mit seiner tochter betroffen hatte. Und dabei nimmt er die harmlose *Ars amandi* zum vorwand zu einer zeit, da horazische verse seinen beifall finden, die voll von ausdrücken der gemeinsten prostitution sind.

Der eigentliche held der Voltaireschen weltgeschichte, auf dessen scheitel alle ehrenprädikate gehäuft werden, der erste unter den fürsten und vielleicht neben Mark Aurel der erste unter den menschen, ist Julian, den man — und darin sieht er einen der größten fortschritte des kritischen sinns und der aufklärung — nun nicht mehr mit dem beinamen des apostaten brandmarkt, wie er denn auch wahrscheinlich kein apostat war, weil er nie wirklicher christ war. Er war ein Alexander in der schlacht, er hat alles, was man an Zäsar bewundert, und keines seiner laster, er war ein Mark Aurel und Epiktet in den sitten, er hat alle eigenschaften eines Titus, eines Trajan, mit ausnahme der neigung, die man griechen und römern so lange verziehen hat; er hat die keuschheit eines Szipio, alle

tugenden Katos, nur nicht seinen eigensinn und seine schlechte laune. Wenn jemand den niedergang des reichs hätte aufhalten können, so wäre es dieser schönste genius seiner zeit, dieser erste feldherr seines jahrhunderts gewesen. Oft betont er die besonderen verdienste Julians um die franzosen und die pariser, denen sein andenken teuer sein muß; waren doch unter ihm die pariser so glücklich wie später nur noch unter Heinrich IV. Man muß tränen der rührung vergießen, wenn man an all das gute denkt, das er uns erwies: die errettung des vaterlandes von fremdherrschaft, erleichterung der steuerlast, gerechtes gericht. Den wahren grund seiner verehrung enthüllt er erst in dem urteil, mit dem er ziemlich spät offen hervortritt. Hätte dieser mann zehn jahre — ein andermal heißt es vierzig jahre — länger gelebt, er hätte Europa eine andere gestalt gegeben. Von seinem leben hing das los der christlichen religion ab. In Julians plan der vernichtung des christentums liegt seine weltgeschichtliche bedeutung. Und diese große umwälzung war durchführbar zu einer zeit, da die hauptsekte des christentums noch nicht, wie heutzutage, finanziell so wohl fundirt war. Die schwierigkeit lag in dem tumultuarischen geist der streitenden europäischen völker, aber man hatte als gegengewicht das einheitsband der beiden sprachen und die kaiserlichen gesetze; und schließlich hätte die zeit das reich der vernunft heraufführen können. Nur der verhängnisvolle zusammenschluß der arianer und orthodoxen gegen Julian hat es bewirkt, daß der größte mann, der vielleicht je auf erden erschienen ist, umsonst gelebt hat. Eine gewisse verlegenheit ist nun allerdings das heidentum Julians. Mit psychologischen und politischen erklärungsgründen sucht er die unbequeme tatsache zurechtzulegen, daß auch ein Julian sich mit aberglauben eingelassen hat. Unmöglich konnte ein stoischer philosoph, der so aufgeklärt war wie Mark Aurel, im ernst Venus und Merkur, Priapus und Proserpina anbeten oder aus einer ochsenleber die zukunft lesen wollen. Scheint er uns doch noch zu eifrig dem alten heimischen kult ergeben — er opfert in der tat zu viel und ist zu sehr priester —, so müssen wir bedenken, daß er eine gefühlvolle, begeisterungsfähige natur war, und daß er wohl aus berechtigtem abscheu

vor der mörderfamilie Konstantins und deren religion sich ein etwas phantastisches system zurechtmachte, das die philosophie mit den sonderbarkeiten des sogenannten heidentums versöhnen sollte. Sodann gab es für einen politisch denkenden kaiser nichts als die wahl zwischen dem wahnsinn der *christikolen* und dem der heiden. Einen rein theistischen fürsten hätten die völker, die keine philosophen sind, nicht ertragen. Er mußte ostentativ auf *eine* seite treten, und zwar auf die seite der heidnischen religion, die viel mehr dem staatsinteresse entsprach. Hätte er länger gelebt, so hätte er gewiß die religion vom gröbsten aberglauben gereinigt. Genug für uns, daß er kein verfolger war, nie gewalttätig in seiner religionspolitik, sondern der toleranteste aller menschen, der einzige herrscher, der wahrhaft tolerant war.

## II.

Wenn Voltaire auf Gregor VII. zu reden kommt, streitet in ihm antiklerikale gesinnungstüchtigkeit, der dieser papst vor allen verhaßt sein muß, mit einem gewissen gefühl für das imposante dieser erscheinung, dessen er sich nicht erwehren kann. Steht er auf jenem standpunkt des „guten", d. h. des staatstreuen bürgers, so ist ihm dieser feind aller könige, der zuerst das unendliche ins endliche herabzog, ein verwegener mönch, ebenso schurkisch, wie fanatisch, ebenso gefährlich, wie phantastisch. Es ärgert ihn dann, daß Bayle, dem unnötigerweise das neue Rom mehr imponirte als das alte, ihn einen großen mann hieß. „Der meinung bin ich nicht. Wenn ich die geschichte der Szipionen und Katonen, der Pompeius und Zäsar lese, dann widerstrebt es mir, einen mönchischen aufwiegler in eine reihe mit ihnen zu stellen." Und auch innerhalb der geschichte des neuen, des päpstlichen Rom, was ist es denn so einzigartiges, das Gregor getan hat? Zeit, ort und umstände, in die er hineingeboren wurde, und die alles ausmachen, lagen für ihn günstig. Ein dummkopf, hätte er sie nicht benützt! Aber wer kann die verhaltene bewunderung verkennen in worten wie diesen: er war ein unruhiger, umfassender, feuriger geist, voll schlauheit in allem ungestüm, der stolzeste mensch, der eifrigste priester, der auch list und

im kampf für seine kirche nicht verschmähte. Ver-
wohl, aber nicht tollkühn ist er zu nennen, wenn man
kampfmittel und seine bundesgenossen in betracht zieht.
lan, nicht bloß das joch des kaisers zu brechen, sondern
und könige und Rom unter das joch des papstes zu
, konnte ihn freilich das leben kosten. Darauf mußte
aßt sein. Aber die gefahr eben verleiht ruhm. Höchst
nend für Voltaires religiöse psychologie ist, wie er sich
egors verhältnis zu Mathilde und mit dem enthusiastischen
t in seiner natur auseinandersetzt. War der kleine, leb-
unbändige mann der geliebte der schwachen, launenhaften
wie seine feinde ihm nachsagen? Er war allerdings
re alt, aber er war beichtvater, und Mathilde war jung
hwach und eine frau. Zu beweisen ist nichts derart, so
s liegt. Denn derartiges protokollirt man ja nicht. Und
nan seinen wilden ehrgeiz mit seinen frommen reden
nen, so könnte einem allerdings der verdacht aufsteigen,
ligion habe allen seinen leidenschaften nur als maske
t. Aber keine tatsache, kein indizium hat diesen ver-
je in gewißheit gewandelt. Wollüstige heuchler haben
so nachhaltige begeisterung, keinen so furchtlosen eifer.
r galt für sittenstreng. Dadurch eben war er gefährlich.
m ist, daß er sich mit weissagen abgab, auch soll er
rologie geglaubt und sich mit traumdeutung befaßt haben.
hat auch darum einen betrüger in ihm sehen wollen.
unsere vernunft sagt uns allerdings, daß jeder, der
gen will, entweder ein schurke oder ein dummkopf ist.
man muß bedenken, welche irrtümer damals im schwange
. Auch Gregor war wohl in ihrem bann. Und so wäre
hwärmerische element in seinem wesen doch noch stärker
ine klugheit. In dieser stimmung kann er von ihm
n mit dem wort: die kirche, deren rächer und opfer
, hat ihn unter die heiligen versetzt, die weisen rechnen
ter die narren.

ehmen wir alles zusammen, so spricht aus diesem
terbild gewiß nicht der haß des *Écrasez l'infâme*. Und
stige geschichte des papsttums, die man aus Voltaires
n ausziehen könnte, ist noch weniger kulturkämpferisch.

Geradezu verwunderlich sind die töne, die er bei den päpstlichen gegnern der Staufer anschlägt. Hadrian IV. ist ihm eines der großen beispiele von der macht des persönlichen verdiensts und glücks. Je niederer der stand war, aus dem er hervorging — er war der sohn eines bettlers und lange selbst bettler —, um so gewaltiger war die innere größe, die ihn beseelte. Wer würde glauben, daß es ein papst ist, von dem Voltaire sagt, er habe sich in den rohen zeiten des mittelalters die größten verdienste um das menschengeschlecht erworben? Gemeint ist der „dem gedächtnis aller völker teure, von Italien als sein befreier und retter betrachtete" Alexander III. Durch seine klugheit triumphirt er über die gewalttätigkeit Barbarossas; dem verbrechen der könige kühn entgegentretend, zwingt er Heinrich II., gott und menschen um verzeihung zu bitten. Mit seiner denkwürdigen erklärung, daß alle christen frei von knechtschaft sein sollen, ruft er die rechte der völker ins leben, während es vor ihm in Europa nur zwei menschenklassen gab, herren und sklaven. Die menschen danken Alexander die wiedereinsetzung in ihre rechte, und viele städte danken ihm ihren glanz. In dem schiedsspruch Honorius' III. zwischen Friedrich II. und den städten sieht Voltaire einen schönen triumph des papstes, der eine sprache führte, wie sie einem herrscher und oberhirten geziemte.

Auffallend ist, wie wenig Ludwig IX. von Frankreich, „dieses urbild aller religiösen könige", seine heiligkeit und seinen religiösen sinn bei Voltaire entgelten muß. Dieselben dinge, die bei den anderen mit den schärfsten tadelworten gerügt würden, werden bei ihm mehr nur milde und nachsichtig beklagt. So sehr sind die persönlichen eigenschaften des königs und seine kulturelle tätigkeit Voltaire sympathisch. Er schien ein fürst, dazu bestimmt, Europa neu zu gestalten und Frankreich zum sieg und zur blüte der kultur zu führen, in allen stücken das vorbild eines mannes. Seine frömmigkeit — er lebte so fromm wie ein einsiedler und starb wie ein mönch — tat keiner seiner königlichen und männlichen tugenden eintrag. Mit der aufgeklärten festigkeit eines königs verstand er es, die umtriebe des römischen hofs in ihre

branken zu weisen und die mißbräuche der allzu weit ausdehnten geistlichen gerichtsbarkeit abzustellen. In ihm lebte s klares bewußtsein von dem unterschied der bürgerlichen setze, denen sich alles unterwerfen muß, und der kirchenetze, die nur die gewissen binden sollen. Er ließ nicht zu, ß die reichsgesetze durch mißbräuchliche anwendung des nns gebeugt wurden. Welche aussichten für eine glückliche kunft Frankreichs eröffneten die großen reformmaßnahmen es königs, seine verordnungen für den handel, die neue verltungseinrichtung für die stadt Paris, seine pragmatische nktion, welche die disziplin der gallikanischen kirche sicherte, eine vier großen *baillages*, aus denen das pariser parlament ervorging, seine zuverlässigkeit in münzangelegenheiten! Was ätte er aus Frankreich machen können, wenn er im vaterand geblieben wäre! Und nun muß das land unglücklich erden gerade durch seine tugend. Die unselige raserei der reuzzüge verblendet die vernunft des religiös gewissenhaften annes, daß er gar nicht sieht, wie ungerecht die ihm gerecht cheinenden rüstungen sind, und welchen schaden er dem nde zufügt. Moralisch angerechnet wird dem h. Ludwig ber nicht sein kreuzzugseifer, sondern nur eine unterlassungsünde. Darüber kann man sich nicht genug wundern, daß er von den ägyptern so edelmütig geschonte Ludwig seinem arbarischen bruder Karl von Anjou offenbar nicht den eringsten vorhalt gemacht wegen der schmachvollen und affinirt grausamen behandlung Konradins.

Cromwell, so dächten wir, muß von allen religiös bestimmten herrschernaturen ihn am meisten fremdartig berühren nd abstoßen. Und in der tat bringen gewisse temperamentsrteile Voltaires diese seine erste empfindung ziemlich rein um ausdruck. Cromwell ist ein ungeheuer von fanatismus, euchelei und egoismus, der fürchterlichste von allen chwindlern, der nur eben gerade zur rechten zeit kam, da nan der könige müde war. Unter Elisabeth wäre er gehenkt, nter Karl II. ausgelacht worden. Er ist halb narr, halb churke, halb fanatiker, halb held, halb politiker, halb barbar. Er ist ein fakir, der sich einen bußring angelegt hat und ihn beschnallt, um ihn anderen fakiren um die ohren zu schlagen.

Aber Voltaire hat auch ruhigere stunden, in denen er einsichtiger urteilt. Nie war England so furchtbar und seegewaltig, so reich und blühend, wie unter der herrschaft Cromwells, der es unterjochte, das evangelium in der einen hand, den degen in der anderen, die maske der religion auf dem gesicht. Er ist befleckt mit dem verbrechen eines usurpators; aber er ist ein usurpator von großen königlichen talenten; nie war ein usurpator fähiger, nie einer würdiger, zu regiren. Ganz richtig erkennt Voltaire, wie es diesem herrscher, der unumschränkter war als je ein könig, und der im palast der könige düster und prunklos, in geschäften vergraben, streng und zurückgezogen lebt, immer nur um das wesen der macht zu tun war, nie um den namen. Und fein hebt er als das eigentümliche machtmittel Cromwells jene faszinirende redegewalt hervor, bei der ton und haltung alles ausmachte. Eine bewegung jener hand, die so viele schlachten gewonnen, so viele royalisten getötet, überzeugte mehr als zizeronianische perioden. Wie müssen wir uns die entwickelung dieses menschen denken? Welche rolle hat die religion in seinem beispiellosen emporsteigen zum gipfel der größe gespielt? Es ist interessant, Voltaire an diesem problem zu sehen. Gewiß war er tapfer. In allen schlachten setzte er sein leben ein wie ein gemeiner grenadier. Aber mit aller tapferkeit wäre er nur major oder oberst geworden. Die religion hat sein glück gemacht. Der prophetische gallimathias, das presbyterianische kauderwelsch, in dem Voltaire, der schaudernd eine predigt von Cromwell gelesen hat, den höhepunkt der geschmacklosigkeit sieht, das hat ihn auf den thron gesetzt. So toll und gemein mußte man freilich damals sprechen, wenn man es zu etwas bringen wollte. Fast alle offiziere des cromwellschen heeres waren solche schwärmer, die das neue testament in der satteltasche trugen. Von so viel narren umgeben, kam Cromwell schließlich auf den gedanken, es sei besser, sie zu beherrschen, als von ihnen beherrscht zu werden. Und doch würde man unrecht tun, Cromwell zu bezeichnen als einen „schurken sein leben lang“. „Das zu glauben, kann ich mich nicht entschließen.“ Es ist die art des menschlichen geistes, stufenweise weiterzuschreiten. Der anfang dieser entwickelung war gewiß die

schwärmerei. Wie aber im spiel des lebens der novize, der mit zwanzig jahren seine illusionen und seinen feuereifer hat, oft mit vierzig ein schlauer schelm wird, so stellt auch Cromwell seinen fanatismus in den dienst seiner größe, und der ehemalige enthusiast der freiheit schreitet über die köpfe seiner niedergeworfenen independentistischen genossen weg, deren überspannte gleichheitsideale ihn stören. Der wolf wird zum fuchs. Er habe geendet, meint Voltaire, auf eine tradition im hause Bolingbrokes sich stützend, mit tiefer verachtung der religion, die ihm gedient hatte. Und ein beweis, welch infamen klatsch der oft bodenlos leichtfertige Voltaire kolportiren kann, er kann von Cromwell sagen: mit der bibel in der hand schläft er bei der frau seines generalmajors Lambert und läßt seinem nebenbuhler den kopf abschlagen. Denn sein grundsatz war, jeden bedeutenden feind umzubringen. Alles in allem: Cromwell ist ein außerordentlicher mensch, der notwendig zugrunde gehen oder zum herrn werden mußte; aber kein großer mensch — denn bei allen großen gaben hatte er keine großen tugenden — und kein glücklicher mensch. „Nicht Oliver, nein, Richard Cromwell ist mein mann, der lieber friedlicher privatmann als allmächtiger mörder sein will."

## III.

Herzlich wenig sympathie hat er für Karl den Großen. Er ärgert sich wohl über den altehrwürdigen namen, dem die masse der historiker weihrauch streue, wohl auch über die kirchliche verehrung des heiligen Karl des Großen und meint den großen mann abzuschätzen, wenn er ihn zu leicht befindet, gewogen, wie er sich ausdrückt, in der wage der gerechtigkeit, das heißt — setzen *wir* hinzu — gemessen an den maßstäben seiner durchaus unpolitischen privatmoral. Der ruf Karls ist ihm einer der großen beweise, daß der erfolg die ungerechtigkeit rechtfertigt und ruhm verschafft. Denn so sehr wir die tapferkeit und regirungskunst dieses ehrgeizigsten, weltklügsten, größten kriegers seines jahrhunderts bewundern, so sehr flößt uns seine ungerechtigkeit, seine grausamkeit, seine mißachtung des natürlichen rechts und der bande des bluts grauen ein. Wie behandelt dieser monarch, dessen vater nichts als ein

rebell, und der selbst, wie im grunde alle eroberer, nur ein thronräuber war, seinen bruder Karlmann — er hat ihn vielleicht gewaltsam aus dem wege geräumt — dessen witwe, seinen neffen, seinen schwiegervater? Die hinrichtung der 4500 sachsen, die für ihre freiheit und ihre gesetze kämpften, gleicht Sullas massenmorden. Nur waren die römer nicht so gemein, Sulla auch noch zu rühmen, was Karls barbarische biographen tun, die aus ihm einen gerechten machen. Man kennt Karls bastarde, seine doppelehe, seine ehescheidung, seine konkubinen, und aus diesem mann macht man einen heiligen! Wenn sonst die eroberer nur im krieg grausam sind, so gibt Karl auch noch im frieden gesetze, in denen die unmenschlichkeit seiner eroberungen nachwirkt. Beweis das tyrannische geheimgericht der feme, dieses tribunalgericht privilegirter mörder, dessen einrichtung Karl auf dem gewissen haben muß. Wie seltsam, daß wir Tiberius als einen bösen menschen verabscheuen und unser lob an Karl verschwenden. Etwas maßvoller resümirt er im *Essai*: Karl hinterließ den ruf eines kaisers, der so glücklich war wie Augustus, so kriegerisch wie Hadrian, der aber nichts gemein hatte mit den unvergleichlichen kaisern Trajan und den beiden Antoninen. An ruhm und macht kam ihm Harun al Raschid gleich, der hoch über ihm stand an gerechtigkeit, wissenschaftlicher bildung und menschlichkeit.

Von späteren deutschen herrschern wird der städtegründer Heinrich eines lobs gewürdigt, desgleichen Otto I., endlich wieder ein wahrer kaiser, der das reich Karls des Großen in Italien wiederherstellt, nur daß er nicht als rächer Roms dort erscheint, wie Karl, sondern als eroberer. Heinrich IV. wird in einer äußerlichen und schiefen vergleichung mit dem französischen könig gleichen namens in parallele gestellt, Heinrich V. moralisch scharf zensirt als entmenschter sohn, unruhiger nachbar, böser herr, ein heuchler ohne religion. In Friedrich Barbarossa verkennt Voltaire nicht ganz die historische größe. Er war ein mann, den man mit Otto und Karl dem Großen vergleichen kann, ein christliches gegenbild Saladins als staatsmann, feldherr und schicksalserprobter mensch, aber sympathie hat er mit ihm so wenig wie mit

arl dem Großen, da er in ihm, der italienischen auffassung gend, vor allem den tyrannen sieht. Sein beschluß gegen s mailänder gleicht mehr einem befehl Attilas als einer ndgebung eines christlichen kaisers. So sind sogar goten, nnen und lombarden nicht verfahren. Und dieser mann lt Karl den Großen heilig sprechen: „*Quel saint et quel faiseur saints!*“ Das härteste urteil und die schwärzesten farben t er für Barbarossas sohn, den barbarischen und gemeinen INRICH VI., der scheußliche grausamkeit mit undankbarkeit d tücke vereint, wie sich zeigt in seiner behandlung von chard Löwenherz und in den raffinirten, den antiken tyrannen gesehenen qualen seiner hinrichtungen. Entrüstung und abheu reißen ihn fort, hinaus über die gewohnten schranken iner politik und moral: solche leute, bricht er los, dulden ie menschen über sich, und sie heißt man noch die gesalbten s herrn. Vielleicht wurde er von seiner frau vergiftet. Wenn je einer, so wäre dieser mord zu rechtfertigen. Dieser n wird später höchstens noch überboten bei der charakteristik NZELS, des deutschen Nero, des wilden tiers, das man an tten hätte legen sollen. Von Heinrich VI. hebt sich um so eller ab sein nachfolger, aber höchst wahrscheinlich nicht ohn, FRIEDRICH II., der kaiser nach Voltaires herzen, der im ben wie im tod epoche macht in der geschichte. Bei ihm llein empfindet er etwas von der tragik, die das politische treben und das persönliche leben der deutschen kaiser durchieht. Friedrich trachtet am meisten von allen, die herrschaft i Italien fest zu gründen, und ihm, der alle mittel des erfolges i der hand hat, glückt es am wenigsten. Trotz seinem geist, einem mut, seinem eifrigen wirken war er unglücklich, und in tod hatte noch größeres unglück im gefolge. Wie sich rwarten läßt, besticht sein urteil besonders die kulturelle tigkeit Friedrichs und seine religiöse vorurteilslosigkeit. llen wirren der zeit und allen widerwärtigkeiten zum trotz erstand es der kluge fürst, seinen staaten ruhe zu verhaffen und besonders sein lieblingsreich Neapel und Sizilien i heben, indem er städte und universitäten gründet und eine üte der bildung heraufführt. Die wertlosigkeit der kreuzge sah er ganz wohl ein. Nur mußte er eben auf die

volkstümlichen anschauungen eingehen und den anschlägen des papstes ausweichen. Seine haltung ist dabei das muster der rechten staatskunst; er unterhandelt zugleich mit dem papst und mit dem sultan. Der patriarch von Jerusalem behandelt ihn freilich als atheisten, aber anderwärts sah man in ihm einen fürsten, der sich auf das regiren verstand.

Ludwig XI. von Frankreich ist ein mann wie geschaffen für das deklamatorische pathos der entrüstung. Und wie fein gezeichnet, wie scharf gefaßt ist nun bei Voltaire das doppelgesicht, das bei näherer betrachtung der mann und sein system bieten: sein leben ist voll von widersprüchen. Er ist seit dem sinken der Karolinger der erste absolute könig Europas und zugleich der erste, dem das volk die demütigung der großen dankt, worüber 50 familien murren mochten, wozu aber 500000 sich glück wünschen konnten. Es ist und bleibt für das moralische selbstgefühl des menschen beschämend, daß dieser entartete sohn, dieser barbarische bruder, dieser schlechte vater und treulose nachbar, dieser fürst, der sich den folgen seiner unklugen gewalttaten mit schlauen ränken entzieht, und der seine schurkereien mit grausamkeit hinausführt, trotz alledem es verdient, als großer könig betrachtet zu werden. Der mann vereinigt in sich die schroffsten moralischen gegensätze, und dem entspricht seine regirung. Er hat mut, er kann königlich schenken, er sorgt für die rechtsprechung und erstrebt gleiches maß und gewicht für seinen staat, ihm verdankt man die posten. Aber ehrgefühl und tugend gibt es nicht unter dieser regirung; kein großer mann ersteht unter ihr. Ludwig würdigt das volk herab, das ruhig ist unter ihm, aber ruhig wie die galeerensträflinge. Denn gehorsam war ihm alles. Er ist ein exempel für den satz, daß auch ein böser mensch das öffentliche wohl fördern kann, wenn es seinem privatinteresse nicht entgegen ist.

Den großen kardinalministern gegenüber reicht Voltaires verständnis nicht aus. Seine betrachtung, zu sehr aufs persönliche eingestellt, übersieht die sachlichen ziele und leistungen dieser männer. Bei Richelieu kann er ja freilich nicht ganz ignoriren, was ihm gelang, kulturell durch die gründung der französischen akademie, dies sein wahres verdienst ums

terland, politisch durch seinen vertrag mit Gustav Adolf, ien der feinsten verträge, die man je geschlossen, wie er ein- l sagt, eine frühere ungünstigere äußerung dadurch zurecht- llend. Er sieht ganz richtig, wie Richelieu mit seinem lang dachten, wohl vorbereiteten losbrechen gegen das haus terreich die innersten intentionen der politik Heinrichs IV. iterführt. Auch das weiß er wohl, daß diese minister- ɣirung, die er einmal als den bürgerkrieg zwischen größe d neid bezeichnet, den wahren bürgerkrieg in seiner furcht- ren gestalt verhindert hat. Aber das grauen, das ihm diese heimliche persönlichkeit einflößt, kann er doch nicht ver- hlen. Die moralische verurteilung der mittel, die Frank- ichs größter politiker für seine herrschaft in bewegung setzte, ifft schließlich die ganze persönlichkeit: sein ministerium ging mit hin, daß er haß erregte und sich rächte. Jedes jahr ıb es aufstände, jedes jahr strafen, blut floß auf den hafotten in strömen. Diese grausame, ja kleinliche rachgier ar eines großen geistes nicht würdig, auf dem die geschicke uropas lagen. Mag er dann auch das tyrannische regiment legentlich wieder entschuldigen mit dem widerstand rebel- cher faktionen, der zu bekämpfen war, und anerkennen, daß chelieu ohne diese hemmnisse das reich sicher zur höchsten üte gebracht hätte, das endurteil bleibt doch das moralisch rwerfende: er war undankbar, tyrannisch, ehrgeizig. In lliger verständnislosigkeit für die Richelieu beseelende atsidee nennt er ihn mit hinweis auf sein verhalten gegen witwe, die tochter, den jüngeren sohn Heinrichs IV., ja n könig selbst, den bösen genius der familie Heinrichs. ıd nur als innerlich unglücklich vermag sich Voltaire ein ches staatsmännisches genie vorzustellen: Richelieu war lleicht unglücklicher als Maria von Medici und Ludwig XIII., il er, der kränkliche, mit blutbefleckten händen eine un- heure last zu tragen hatte, unter der er oft fast zusammen- brochen wäre. Wie sehr sein moralisiren ihm hier auch litisch den blick trübt, zeigt ein schiefer vergleich Richelieus t Sully, in dem die mangelhafte vorbereitung des kriegs in ministrativer und ökonomischer hinsicht Richelieu zum tadel rechnet wird. Weder seine gesundheit, noch seine geistes-

richtung, noch sein ehrgeiz erlaubten ihm, sich auf diese unerläßlichen kleinen dinge einzulassen, deren vernachlässigung seinem ruhm starken eintrag tut. Und zum frondekrieg soll er den samen ausgestreut haben durch seinen bluttriefenden stolz, der die unzufriedenheit aller stände des reichs und den abscheu der großen körperschaften erregt habe.

Man sollte meinen, Mazarin, der, wie Voltaire richtig sieht, nicht Richelieus aggressiven geist und weder seine grausamkeit noch seinen stolz hat, der sich mehr aufs unterhandeln als aufs schlagen legt, müßte eher sein mann sein. Sonderbarerweise ist seine antipathie hier noch ausgesprochener. Er streitet Mazarin nicht bloß das genie Richelieus ab, den er nachzuahmen sich erkühnt habe. Nicht einmal einen großen minister mag er ihn heißen. Aus einer parallele Mazarins mit Retz, der von den beiden der überlegnere geist gewesen sei, ergibt sich ihm nur *die* wahrheit, daß ein mittelmäßiger geist, verstand und glück dazu genüge, allmächtiger minister zu werden. In ränken war er jedem voran, in allem anderen war er zweiten ranges. Wenn er nicht grausam war, was er als fremder ja nicht wohl sein konnte, so war er doch ein schelm. Und darum auch keine rede davon, daß er ein guter minister gewesen wäre. Wer diesen titel verdiente, dessen herrschende leidenschaft müßte die liebe zum gemeinwohl sein, und er müßte dauernde werke zum wohl seines vaterlandes hinterlassen. Durch solche dauernden werke des glanzes und der wohlfahrt sind aber die acht ruhigen jahre der unumschränkten macht Mazarins nicht bezeichnet. Das *collège des quatre nations* ist ja doch nur eine wirkung seines testaments. Erst nachträglich, gleichsam um der historikerpflicht der unparteilichkeit genüge zu leisten, kann er sich die anmerkung abringen, daß die erwerbung des Elsaß doch ein werk sei, das ihn unsterblich mache, und der westfälische friede ein ruhmestitel, den man ihm nicht rauben könne. Aber gleich muß er wieder das lob etwas dämpfen. Glückliche friedensverträge sind eben doch nur die frucht glücklicher feldzüge; provinzen zwingt man den völkern nur mit der gewalt der waffen ab, und übrigens kostete uns die erwerbung des Elsaß sechs millionen. Wir sehen auch hier wieder die einwirkung der

schen zensur, die er dem privatmann erteilt, auf die ;ung des staatsmanns, mit unbilligem übersehen der in it liegenden sitten und verkennen des in der zeit politisch hen. Mazarin verstand sich auf die staatsfinanzen, die rüttet hinterließ, noch schlechter als Richelieu. Seine schaft in diesem punkt beschränkte sich auf die kunst, nd seiner familie ein vermögen von hundert millionen affen, das er wohlgeordnet hinterließ. Die marine ließ fallen, von der rechtsprechung und von gesetzen verstand hts. Die künste verachtete er nur. Als herr Frankreichs er für sein land tun können, was Cromwell für das seine ber er war ein ausländer, und wenn die seele Mazarins die barbarei Cromwells hat, so hatte er auch nicht größe.

licht bloß der kopf und die leidenschaft der tendenz, n wirklich das herz spricht mit, wenn er auf den n könig, der Frankreich je regirt hat, zu reden kommt, ICH IV. Hier fühlt er sich in seinem urteil getragen er sympathie einer lebendigen, populären tradition, auf entstehung er selbst nicht ohne einfluß war: die liebe anzosen zu Heinrich, der während seines lebens weder nt noch geliebt war, ist zur leidenschaft geworden, und wächst sein ruhm von tag zu tag. Heinrichs unsterbliche bei der notabelnversammlung zu Rouen sind heute noch dächtnis der guten bürger, die die geschichte ihres landes n. Was ist es, das Voltaire an Heinrich bewundert? t der mann, der tapfere und loyale ritter und liebens- ge edelmann, der gute, milde mensch, den seine schwächen m so liebenswerter machen. Aber dieser erste soldat reiches ist nun auch der größte staatliche reformator, rankreich je gesehen hat. Er kannte die wunden seines und die heilmittel dafür. Unter ihm atmet das volk die großen sind weniger tyrannisch, die gesetze werden tet, der handel blüht, schätze sammeln sich an. Und am wenigsten hebt er an ihm hervor, was er bei anderen er zu schätzen weiß, die politik, deren verdienste man, elt von der persönlichkeit, allzu leicht vergißt. Mit n plänen starb dieser mann und mit ihm der ruhm und

das glück der franzosen, mit plänen, die Europa ein anderes gesicht gegeben hätten. Von da aus legt er sich seinen religionswechsel zurecht, diesen durchaus notwendigen schritt. Ein Karl XII., ein Gustav Adolf wäre in seiner lage unbeugsam gewesen. Aber Heinrich war, anders als diese helden, ebensosehr politiker als soldat. Und selbst sein höchstes ehrenprädikat verleiht er ihm. Er war philosoph, mehr als er selbst dachte. Selbst viel verfolgt, hat er doch nie verfolgt.

Die feinste leistung der Voltaireschen porträtkunst ist und bleibt doch sein Louis XIV., der aus der fülle der anschauung und der echt künstlerischen freude am urbild heraus entworfen ist. Was ihn von jeher zu diesem könig hinzog, war zunächst sein ewig denkwürdiges jahrhundert, das jahrhundert der kunstblüte, das jahrhundert der vielen großen, in ihrer art einzigartigen männer, um die sich der könig, der einen angeborenen sinn für das ausgezeichnete hat, durch wirksame protektion — er weist auf Molière hin — verdienste erwirbt. Fein hebt er die ästhetische leistung hervor, in der der könig original und schöpferisch ist — was wir darüber bei Taine lesen, ist nur eine ausführung des Voltaireschen themas —, die kunst der höfischen geselligkeit. Es war eines seiner talente, daß er hof zu halten verstand. Sobald dieser herrscher erscheint, nimmt alles einen größeren zug und feinere sitte an; über alles, was seine person umgab, wußte er einen gewissen glanz zu werfen. Zwischen ihm und seinem hof gab es einen fortwährenden austausch huldvoller erweisungen der majestät, die sich doch nichts vergibt, und eines eifers, zu dienen und zu gefallen, der bei aller höfischen feinheit doch nichts niedriges an sich hat. Stets wußte er jene glücklichen worte schmeichelhafter anerkennung zu finden, die den wetteifer wecken und lange in der erinnerung nachwirken. Es ist kein zweifel, daß auch die innerpolitische regirungstüchtigkeit, wenigstens der ersten zeit Ludwigs, Voltaires ideal sehr nahe kommt. Er rühmt die sanirung der durch Mazarin zerrütteten finanzen, die vielfachen anstalten für hebung von handel und verkehr, die militärische organisation und machtentfaltung zu wasser und zu land, die polizei- und justizreform, die anstalten sozialer fürsorge, die nationale und internationale protektion von kunst und wissen-

schaft, endlich die ausgezeichnete kirchenpolitische haltung der kurie gegenüber, in der Ludwig jene glückliche mischung von geschmeidigkeit und festigkeit zeigt, wie sie für französische kirchenpolitik, diese für den herrscher immer heikle aufgabe, unbedingt erforderlich ist. Auch den gebietszuwachs, den Frankreich diesem könig verdankt, verachtet der sonst so unpolitische Voltaire nicht ganz. Wenn er diese tätigkeit überschaut, kann er ausrufen: Zwölf jahrhunderte lang lebte Frankreich dahin in krieg und unwissenheit und schlecht verwaltet. Ludwig kam, und mit ihm fünfzig jahre des wohlstands und des glanzes. Er hat in gewissem sinn die nation gebildet. Er tat mehr für sie als zwanzig seiner vorgänger zusammen, wenn er auch nicht alles getan hat, was er hätte tun können. Diesen nüchternen zusatz zu dem begeisterten vordersatz hat Voltaire oft und deutlich genug unterstrichen, in dessen *Siècle* man sehr mit unrecht und gänzlich unhistorisch byzantinischen geist hat finden wollen. Er nimmt ja einiges in schutz, was zeitgenossen und spätere tadelten, die bautätigkeit z. b., die das reich nicht ruinirte, wie das volk meint, für die er nur einen anderen schauplatz der betätigung gewünscht hätte, statt des undankbaren versailler bodens Paris, das Ludwig mit einem fünfteil seiner aufwendungen zur prächtigsten stadt der welt hätte machen können. Aber offen und scharf kennzeichnet er den hauptfehler der auswärtigen politik: seine größe machte Ludwig mit so viel prunk und stolz geltend, daß er seine nachbarn, England vor allem, mehr reizte als einschüchterte. Mit dem argwohn, den er unvorsichtig genug erweckt, er strebe nach einer universalmonarchie, hat er dem haus Österreich mehr genützt, als er ihm mit aller seiner macht schaden konnte. Er geißelt, wie irgend einer, den leichtsinn der kriege, die behandlung der Pfalz und die verhängnisvolle religionspolitik, die tief bedauerliche und kleinliche härte in dem eifer gegen die jansenisten und die traurige torheit der protestantenverfolgung. „Ach, Louis XIV., Louis XIV., warum warst du kein philosoph? Dein jahrhundert war groß, aber alle jahrhunderte werden dir die austreibung so vieler bürger und die tatsache, daß Arnauld keine grabstätte finden konnte, nicht verzeihen. Ludwig, enkel

Heinrichs, wäre doch deine schöne seele so erleuchtet gewesen, daß du das edle werk deines ahnen nicht zerstört hättest!" Auch das bild, das er von dem Frankreich des alternden königs entwirft, ist nicht geschmeichelt. Ludwig hinterläßt die gallikanische kirche zerrüttet durch den von le Tellier entzündeten zwist, das volk, durch den krieg und den finanzruin nach Colberts tod, im elend schmachtend und gedrückt durch eine schuldenlast von zwei milliarden 600 millionen, das einst blühende land nun ein gegenstand des mitleids.

Um dieselbe gerechte verteilung von licht und schatten sehen wir ihn bemüht, wo er des königs individualität zeichnen will. Den schatten findet er besonders in dem, was er Ludwigs unwissenheit heißt, und in seiner ruhmliebe und überhebung. Es war ein verhängnis, freilich weniger die schuld des königs als die Mazarins, daß man es versäumte, einen so schönen geist zu bilden. Er hätte es verdient, durch die schule der wissenschaft zu gehen. Wie manches wäre anders geworden, wenn man ihn geschichte, geographie und vor allem die wahre philosophie gelehrt hätte. Hätte man ihn de Thou lesen lassen, so hätte er gesehen, daß ein mönch an einem hof immer schaden stiftet, und seine beichtväter hätten ihn nicht in eine politik des religionszwangs hineingetrieben. So aber befleckten unwissenheit und schwäche in seinen letzten jahren fünfzig jahre des ruhms und der wohlfahrt; und er starb, aufrichtig fromm, aber getäuscht. Wahr ist auch, daß er den ruhm abgöttisch verehrte, und daß ihm an diesem glanz mehr lag, als z. b. an dem gewinn seiner eroberungen. Aber in dieser leidenschaft liegt nun auch die schwungkraft seiner seele, die ihn zum heroischen und zu großen dingen auf jedem gebiete trieb. Und man vergesse nicht, daß er seinen ruhm nicht trennte von dem wohl Frankreichs. Er betrachtet das reich nicht wie ein gutsherr, der aus seiner domäne nur die mittel zu seinen genüssen ziehen will. Trotz der unumschränkten regirung war die verbindung von thron und nation nie abgebrochen. Er war selbstherrscher, aber nicht despot, wie ihn so viele heißen. Wohl hat er einen stets energischen, manchmal zu ausgedehnten gebrauch von seiner rechtmäßigen gewalt gemacht; er hat gelegentlich die staatsgesetze, die er

hätte achten sollen, unter diese macht gebeugt. Die nachwelt wird ihn dafür richten. Aber man zeige mir den monarchen, unter dem gerechtigkeit und gesetzlichkeit so herrschen, unter dem so viel geschieht für das öffentliche wohl, wie unter der fünfundfünfzigjährigen selbstherrschaft dieses fürsten. Seinen ministern mag man die ausführung all dieser arbeiten verdanken, aber Ludwig verdankt man den plan, der nicht entworfen und nicht durchgeführt worden wäre, hätte sich nicht ein herr gefunden mit so großen gesichtspunkten und so festem willen, so eifrig und so pünktlich in geschäften. Er ließ sich nicht von seinen ministern leiten. Er war es, der seine minister leitete. In seinem privatleben sehen wir ihn allerdings oft zu sehr erfüllt von seiner größe und zu streng in persönlichen dingen, aber durchaus korrekt, z. b. im verhältnis zu seiner mutter, die er nicht mitregiren läßt, aber mit kindlicher liebe und ehrfurcht behandelt, im verhältnis zu seiner gemahlin, der gegenüber er alles beobachtet, was die feine sitte gebietet. Daß seine beziehungen zu drei frauen, die gegenseitige nebenbuhlerinnen waren, die öffentlichen angelegenheiten in keiner weise störend beeinflussen, ist ein entscheidender beweis dafür, daß er eine ebenso große wie zartfühlende seele hat. Die größe, mit der er dem unglück standhielt, und mit der er in den tod ging, ist bewundernswert. In den hochherzigen worten an seinen nachfolger und in dem ehrlichen bekenntnis seiner fehler verschwindet das theatralische, das sonst über dieses leben gebreitet sein mag. Alles in allem ein wunderbarer mensch, um den man nicht getrauert hat, wie er es verdient hätte. Unter den gekrönten häuptern seiner zeit kam ihm keiner gleich, auch nicht Wilhelm III., der Europa gegen ihn in waffen rief, weder an seelengröße, noch an glanz, noch an jenen dauernden werken, in denen sich eine schöne regirung verewigt. Nur einen monarchen stellt er in fein ausgeführter parallele über Ludwig, Heinrich IV. Ist Heinrich der krieger, der soldatischen mut bedurfte und besaß, mehr heldenhaft und tätig, so ist Ludwig der könig, der ohne das heiße soldatenblut Heinrichs doch jener ruhigen, vom ehrbegriff und von der vernunft geleiteten tapferkeit nicht entbehrte, mehr majestätisch und

glänzend. Ist doch auch der eine lange nichts als parteihaupt, ein edelmann, der sich erst emporringen muß, der andere ein in glanz und fülle hineingeborener edelmann. Einen ritterlichen, ja selbst einen schwärmerischen zug haben beide gemein, höfische liebe und freude am krieg sind in beiden untrennbar verbunden. War Heinrich, der stets zu ringen hatte, persönlich größer als Ludwig, so ist dafür das jahrhundert Ludwigs viel größer als das Heinrichs. Aber der ruhm dieses jahrhunderts strahlt doch wieder auf den herrscher zurück, den man von ihm nicht trennen kann.

Es ist einer der größten triumphe für den historiker Voltaire, daß seine auffassung dieses herrschers, der in Deutschland und in dem nachrevolutionären Frankreich begreiflicherweise oft so ganz anders beurteilt wird, sich fast zug um zug mit dem bilde deckt, das der objektivste historiker aller zeiten von ihm entwirft, Leopold von Ranke.

*Stuttgart.* P. SAKMANN.

# ;ER KORDELIAS ANTWORT (*KING LEAR* I, 1,97—100) SOWIE ÜBER DIE NEUBEARBEITUNG DES SCHLEGEL-TIECK.[1]

Ohne zweifel ist Shakespeares *König Lear* eine der größten l gewaltigsten, vielleicht *die* gewaltigste tragödie der litteratur :r zeiten und völker. In ergreifenden bildern behandelt hier · dichter die tiefsten probleme der menschheit, er führt uns den personen seines stückes das menschliche schicksal, nschenleid und menschenfreud überhaupt vor augen, mit ner wunderbaren seelenkunde verkörpert er uns das spiel · leidenschaften, unsere fehler, schwächen und torheiten mit en verderblichen wirkungen, aber auch die größe des nschen, den göttlichen funken in ihm; er zeichnet die nonische gewalt des bösen ebenso wie die am ende siegende ıft des guten, das walten des göttlichen geistes in uns und der welt und, wie es Fr. Th. Vischer so schön und tief aus- lrückt hat, die erhabene majestät der sittlichen weltordnung.

Die antwort, welche Kordelia ihrem vater gibt auf die seine drei töchter gerichtete frage nach dem grade ihrer ›e zu ihm, hat San Marte (Albert Schulz) mit recht „die rzel der katastrophe in erzählung und tragödie" genannt, mit ich aber nur sagen will, daß bei Shakespeare ihre ;wort die äußere veranlassung der folgenden verhängnis- len ereignisse ist, nicht aber, um das gleich hier zu nerken, daß Kordelia, wie einige nach schablonenhafter ffassung gemeint haben, durch ihre antwort „die haupt- ıuld an der ganzen furchtbaren katastrophe" (Ulrici) trage.

Es ist nicht meine absicht, hier von den beziehungen zu ·echen zwischen Kordelias antwort bei Shakespeare und bei

[1] Münchener vortrag vom 7. juni 1906. Ein weiterer artikel von Badke über die neue Shakespearerevision wird in einem der nächsten :e erscheinen. *D. red.*

den anderen erzählern der Learsage. Darüber habe ich früher einmal geschrieben[1], und in sehr eingehender weise sind diese fragen jüngst von einem engländer, W. Perret[2], erörtert worden, mit dessen schlußfolgerungen ich allerdings nicht in allen punkten übereinstimmen kann. Hier kommt es mir nur darauf an, zu zeigen, wie ganz einfache worte mißverstanden werden können und tatsächlich mißverstanden worden sind, und wie ein solches unrichtiges verständnis dann auf die auffassung des charakters der person, welche spricht, oder von der gesprochen wird, und naturgemäß auch auf unsere deutsche übersetzung wirkt.

Die angeführten worte Kordelias lauten:

*Good my lord,*
*You have begot me, bred me, lov'd me: I*
*Return those duties back as are right fit,*
*Obey you, love you, and most honour you.*

Es handelt sich hier um die richtige beziehung der worte *return those duties*, die, rein formell betrachtet, sowohl auf das vorhergehende, wie auf das folgende gehen können. Das liegt in der doppelten verwendbarkeit des wortes *return*, das, wie unser „erwidern", heißen kann: 1. etwas vom anderen gegebenes erwidern, z. b. *her love is returned; to return a visit, a call*, und 2. etwas vom anderen nicht gegebenes zur entgegnung für etwas anderes erwidern, z. b. *to return an answer, to return thanks*. Gewiß haben schon manche — ich gestehe, daß es mir früher bei flüchtigem lesen selbst so ging — die worte *those duties* auf das vorhergehende, auf den könig bezogen, und wenn Abbot in seiner *Shakespearean Grammar* (§ 384) die stelle folgendermaßen erklärt: *Return those duties back as (they) are right fit (to be returned)*, so kann auch das leicht in jenem unrichtigen sinn aufgefaßt werden, ganz sicher finden wir aber diesen irrtum in der Schlegel-Tieckschen übersetzung, wo es heißt: „Und ich erwidr' euch diese *wohltat, wie ich muß*", wobei wir, abgesehen von der ganz abgeschwächten widergabe

[1] *Über die sage von könig Lear*. Gymnasialprogramm. Würzburg. 1880.

[2] *The Story of K. L. from Geoffrey of Monmouth to Shakespeare*. Palaestra, XXXV. Berlin, Mayer & Müller. 1904.

*luty* mit „wohltat", die falsche beziehung auf das vorher-
ıde sehen.[1] Nach dem ganzen zusammenhang jedoch will
elia nicht von pflichten ihres vaters gegen sie, sondern
solchen, die sie selbst ihm gegenüber fühlen und ausüben
e, sprechen; *those duties as are right fit* steht, beeinflußt
ı das bekannte *such—as*, einfach für THOSE *duties* WHICH
*ight fit*, und es ist seltsam, daß Abbot, der diesen bei
espeare wiederholt vorkommenden gebrauch sehr wohl
t und in einem anderen abschnitt seines buches, in § 280,
hiedene beispiele dafür aufzählt, darunter auch eines
lem *King Lear*[2], an unserer stelle diese auffassung nicht
n lassen will, indem er sagt: AS *can scarcely be* (*here*) *taken*
WHICH, was mit recht schon von Furness zurück-
esen worden ist. Also Kordelia sagt: Ich erwidre euch
nigen pflichten, die passend sind, die sich geziemen,
ich: „Gehorch' euch, lieb' euch und verehr' euch hoch."
ad übersetzt in seiner neubearbeitung, im anschlusse an
wortlaut Al. Schmidts in der unter Ulricis leitung ver-
ıtlichten großen revidirten ausgabe des Schlegel-Tieck,
sinne entsprechend ganz richtig: „Ich *vergelt' es euch in
d'ger kindespflicht.*"

Natürlich muß der vom dichter gemeinte sinn beim vor-
e des englischen textes durch richtige betonung aus-
ückt werden:

*You have begot me, bred me, lov'd me: I*
*Return* THOSE *duties back as are right fit,*
*Obey you, love you, and most honour you.*

*Obey you.* Sicherlich ist diese lieblingstochter Lears vorher
ein gehorsames kind gewesen. Aber in einem kann sie
allerdings nicht gehorchen, sie kann dem verblendeten
n, der das wesen der wahren liebe so sehr verkennt,

[1] Ähnlich Fr. Th. Vischer in seinen Shakespearevorträgen: „Ich
lr' euch diese wohltat, *wie sich's ziemt.*" Der letztere ausdruck
ert an Moberlys unrichtige bemerkung *that the plural* ARE *is used
traction to the word* DUTIES, und daß es heißen sollte, wie es gewiß
flüchtige leser auch schon aufgefaßt haben, *as* IS *right fit*, was
htley in dieser form in seinen text aufgenommen hat.

[2] I, 4, 56: *with* THAT *ceremonious affection* AS *you were wont.*

nicht die von seiner eitelkeit und torheit erwartete antwort geben, nicht aus „stolz und unkindlichem trotz“, wie es Ulrici nannte, sondern weil es ihrem ganzen wesen, ihrer tiefen und innerlichen auffassung der echten liebe zuwider ist. Ich bleibe trotz der neuerlichen ausführungen Perrets bei meiner früher ausgesprochenen ansicht, daß ihr auch Coleridge unrecht tut, wenn er in ihrer antwort *some little faulty admixture of pride and sullenness* findet. Ja, wenn Kordelia nach der oben zurückgewiesenen annahme von pflichten ihres vaters spräche und mit anderen worten sagte: Was du für mich getan, das ist ja nur deine verdammte pflicht und schuldigkeit gewesen, da du eben mein vater bist, dann könnte man von ungehörigem trotz und hochmut sprechen. Allein so wie der dichter nach dem ganzen zusammenhang ihr verhalten und ihre worte darstellt, wäre das ein großes unrecht gegen sie. Perret sieht in dem vorher von Kordelia gesprochenen kurzen *Nothing* und besonders in der wiederholung dieses wortes den beweis für die richtigkeit der ansicht von Coleridge. Aber auch hier kommt es zunächst wieder auf die richtige auffassung an. Eine schauspielerin, die jenes „nichts“ in mürrischem, trotzigem ton spräche, würde meines erachtens Kordelias charakter vollständig verkennen. Wie gerne möchte sie dem vater gefällig sein, aber angeekelt von den übertriebenen schmeichelreden der schwestern, deren wahres wesen sie sehr gut durchschaut, und zu bescheiden und edel, um sich durch schmeichlerische worte äußere vorteile zu erwerben, *kann* sie nach ihrer ganzen natur zunächst nur dieses eine wort hervorbringen, das durchaus nicht rauh und trotzig klingen darf, sondern bei dem auch im tone, wie bei ihren vorher nach den reden der beiden schwestern zur seite gesprochenen worten die qual ihres herzens, ihr tiefer schmerz, daß sie den willen des vaters nicht erfüllen kann, zum ausdrucke kommen muß.[1] Wir müssen genau beachten, daß nach

[1] Es ist meines erachtens ein widerspruch, wenn Perret mit Coleridge von *faulty* spricht und doch s. 236 sagt: *But Cordelia's 'Nothing' is no less convincing. It is perfectly plain. What* can *Cordelia say? The whole situation has the cogency of fate itself.* Kann man ihre antwort dann wirklich *faulty* nennen? Zu Lears worten in I, 4:

der klaren absicht des dichters die worte der bisherigen lieblingstochter auf den alten könig selbst einen ganz anderen eindruck machen als auf die übrigen anwesenden. Dem könig, der in seiner verhängnisvollen torheit und sofort ausbrechenden unbändigen leidenschaft nicht mehr imstande ist, klar zu sehen, klingt jenes kurze „nichts“ rauh und lieblos, er nennt das, was berechtigtes selbstbewußtsein an Kordelia ist, wie Coleridge, fehlerhaften stolz (I, 1, 131: *Let pride, which she calls plainness, marry her*). Dagegen ist die wirkung ihrer worte z. b. auf Kent hiervon völlig verschieden. Er gibt uns den schlüssel zu der richtigen, vom dichter beabsichtigten auffassung, wenn er, vom könig verbannt, zu Kordelia die abschiedsworte spricht:

*The gods to their dear shelter take thee, maid,*
THAT JUSTLY THINK'ST, AND HAST MOST RIGHTLY SAID!

*Justly* und *rightly*! Da ist nichts von tadelnswertem stolz und hochmut, nichts von mürrischem wesen und trotz. Und sagt nicht Lear später selbst von seinem lieblingskinde:

*Her voice was* EVER SOFT,
*Gentle and low, an excellent thing in woman*?

Bei der nennung ihrer kindespflichten fährt Kordelia nach *Obey you* fort: LOVE YOU AND MOST HONOUR YOU. Der schamlosen behandlung gegenüber, die der könig von den älteren töchtern erfährt, zeigt sie ihm die tiefste ehrerbietung. Man denke an ihr verhalten und ihre worte in IV, 7 bei dem ergreifend geschilderten wiedersehen mit ihrem mißhandelten vater. Und *wie hat sie ihn geliebt*! Wie hat sie ihm die fülle ihrer liebe durch die tat bewiesen! *Love and be silent* (I, 1, 63). Mit diesen worten kennzeichnet sie selbst ihr wesen am richtigsten. Die liebe, von der ihr herz ganz durchdrungen ist, muß sich bei ihr durch die tat zeigen; gelegentlich kann sie ja ihre

*O most small fault, How ugly didst thou in Cordelia show!* bemerkt Perret: *Most small, but yet a fault.* Ja, vom damaligen standpunkt Lears aus (vgl. die weiteren ausführungen oben). Von diesem standpunkt kommt er aber in jener szene selbst immer mehr zurück. Was ihm zuerst *ugly* erschien, nennt er jetzt *most small*, und gleich darauf spricht er von seiner torheit, und die volle erkenntnis zeigen seine kurzen worte in I, 5: *I did her wrong.*

gefühle auch in kurze worte kleiden, wie wir aus IV, 3 ersehen, wo ihr der bote den brief des treuen Kent mit der schilderung der leiden ihres vaters bringt, oder aus der oben erwähnten szene des wiedersehens zwischen vater und tochter. Aber viele worte kann sie nicht machen, und zumal bei einer solchen öffentlichen schaustellung wie im ersten akte zieht sich ihre keusche liebe bis in ihr innerstes zurück. Die gefühle gegen ihren vater sind darum nicht weniger herzlich. Mit recht kann sie sagen (I, 1, 80): *My love's More ponderous than my tongue.* Aus übervollem, um das los des alten vaters besorgtem herzen sagt sie beim abschied zu den schwestern: *Love well our father.* Und als ihre befürchtungen sich nur als zu wahr erweisen, als die grausamen älteren töchter den könig in den wilden gewittersturm hinausgestoßen und in die nacht des wahnsinns getrieben haben, tut sie, von dem treuen Kent davon unterrichtet, sofort alles, was in ihrer macht ist, um ihn zu retten, sie bestürmt ihren gemahl, den könig von Frankreich, solange mit bitten, bis er ein heer nach England hinüberfahren läßt, und da er wegen wichtiger staatsangelegenheiten nach Frankreich zurückkehren muß, unternimmt sie das große wagnis, ohne ihn für den vater in den kampf zu ziehen, der die niederlage ihres heeres, ihre gefangennahme und ihren tod im gefolge hat. Dadurch, daß der dichter ihr tragisches ende in verbindung bringt mit dem nur aus liebe zu ihrem vater begonnenen unternehmen, bewirkt er, wie ich in meinem programm gesagt habe, daß die erscheinung der Kordelia etwas so unbeschreiblich hehres und ergreifendes für uns hat, weil sie den opfertod für ihren vater erleidet, weil sie im gegensatz zu den selbstsüchtigen schwestern das wahre wesen der selbstlosen liebe zur anschauung bringt, indem sie für ihn ihr alles, selbst ihr leben, dahingibt. Sie stirbt, sie erliegt dem verhängnis und der tücke des feindes, aber der tod ist kein unglück für sie, in wahrheit triumphirt sie über die schlechtigkeit und bosheit; denn sie stirbt mit dem beseligenden gefühle, böses mit gutem vergolten und dem vater, der sie aus verblendung verstoßen, durch die tat die echtheit und tiefe ihrer liebe bewiesen zu haben; sie stirbt mit dem erhebenden bewußtsein, dem zerrütteten gemüte des alten, schwer ge-

kränkten mannes den frieden gegeben zu haben. Ein strahl vom himmel fällt verklärend auf diese engelsgestalt[1], in der der dichter der materiell gesinnten und nur dem äußerlichen erfolge ergebenen welt die erhabene größe einer idealen lebensauffassung entgegenstellt, indem er gegenüber dem kampfe aller gegen alle (bei welchem nach des herzogs von Albanien worten [IV, 2, 49 f.] *Humanity must perforce prey on itself, Like monsters of the deep*) die feinste blüte edler menschlichkeit, die hingebende nächstenliebe uns vor augen führt und so in Kordelia uns eine verkörperung jener worte aus dem 1. korintherbrief gibt: „Die liebe treibt nicht mutwillen[2], sie blähet sich nicht; sie suchet nicht das ihre. — Nun aber bleibet glaube, hoffnung, liebe, diese drei; aber die liebe ist die größeste unter ihnen."

Wie ich vorhin erwähnt habe, ist die besprochene stelle in der Schlegel-Tieckschen übersetzung, in der *King Lear* von graf Baudissin übertragen wurde, nicht richtig wiedergegeben. Ich brauche hier nicht besonders darauf hinzuweisen, daß im sogenannten Schlegel-Tieck, in welchem bekanntlich nur 17 dramen von Schlegel selbst, von den übrigen aber 13 von graf Baudissin und sechs von Tiecks tochter, Dorothea Tieck, übersetzt sind, gar manche mängel und unvollkommenheiten, ja geradezu falsche oder sinnlose übertragungen sich finden, und daß sonach dieses weitverbreitete werk durchaus nicht auf der höhe der heutigen forschung steht und auch bezüglich des deutschen ausdrucks unserem heutigen geschmacke nicht mehr völlig entspricht. Nur ein, wie ich glaube, typisches beispiel, möge hier noch erwähnt werden. Im zweiten teil

[1] Ich bleibe bei diesem ausdruck trotz des leisen spottes in Perrets worten, wenn er sagt, sie sei *no gelatinous* ENGELSGESTALT, und an einer anderen stelle: *filled with a kind of transparent pink jelly*. In meiner vorstellung gibt es auch tatkräftige engel. Was ich oben von Cordelias starkem und mutigem eintreten für ihren vater gesagt habe, zeigt, daß sie mir durchaus nicht *gelatinous* erscheint. Vgl. z. b. Verity im *Pitt Press Shakespeare*: *There is in truth a something not-of-this-world in her ethereal purity of love and self-sacrifice. Not-of-this-world*, das ist eben eine engelsgestalt.

[2] Vgl. das *tentare illum cupiens* bei Geoffrey of Monmouth und vielen seiner nachfolger.

*Heinrichs IV.* (II, 3) hat Schlegel in den worten, welche von Percys witwe ihrem verstorbenen gemahl, der blüte und dem vorbilde der jungen ritterschaft, gewidmet werden, den englischen ausdruck *speaking thick* falsch verstanden und statt mit „hastig sprechen" mit „stottern" übersetzt. Dies führte zu verhängnisvollen folgen bei der darstellung der rolle Heißsporns. Denn hierauf gehen alle die stotternden Percys zurück, welche seitdem über die deutschen bretter, die die welt bedeuten, geschritten und auch heute noch nicht ganz verschwunden sind. Diese stelle ist aber betreffs der frage nach der verbesserungsbedürftigkeit des Schlegel-Tieck noch besonders deshalb von bedeutung, weil bei ihr sogar einem Bernays, der den kühnen satz aufgestellt hatte, die Schlegelsche übersetzung sei wie ein originalwerk vor jedem fremden eingriff zu schützen, das philologische gewissen schlug und ihn nötigte, das zu tun, was er sonst als frevel brandmarkte, nämlich Schlegels wortlaut zu ändern. Da nun niemand die große bedeutung des Schlegel-Tieck für unsere litteratur und unser volk leugnen kann, so ergibt sich nach der logik der tatsachen als notwendige folgerung aus dem gesagten, daß man danach streben muß, die fehler und mängel dieses werkes zu verbessern und es so schonend zu revidiren. Das habe ich in meinem gymnasialprogramm vom jahre 1898, sowie in einer anzahl abhandlungen in verschiedenen zeitungen und zeitschriften gefordert, wobei ich auch von anderen bei meinen bestrebungen, unserem volke einen möglichst guten deutschen Shakespearetext zu verschaffen, unterstützt wurde. Bei der deutschen Shakespearegesellschaft freilich fanden meine wiederholten anträge, die neubearbeitung des Schlegel-Tieck in die hand zu nehmen, kein richtiges entgegenkommen, bis endlich der inzwischen verstorbene damalige erste präsident W. von Oechelhäuser, der sich um die pflege Shakespeares in Deutschland hohe verdienste erworben hat, der gesellschaft aus der klemme, in die sie durch ihr ablehnendes verhalten geraten war, heraushalf, indem er die neubearbeitung der von ihm veröffentlichten volksausgabe dem professor an der hauptkadettenanstalt Groß-Lichterfelde, H. Conrad, übertrug. Auf die betrübenden vorgänge des folgenden jahres, wobei aus der

vorstandschaft heraus dem werke, dessen inangriffnahme die generalversammlung ausdrücklich gutgeheißen hatte, auf eine nicht zu billigende weise erneute schwierigkeiten in den weg gelegt wurden, soll hier nicht noch einmal eingegangen werden.[1] Seit dem spätherbste des jahres 1905 liegt Conrads revisionswerk, bei dem er selbstverständlich alle wichtigen hilfsmittel und besonders das neue [noch nicht abgeschlossene] wörterbuch von Murray zu rate zog, in einer fünfbändigen ausgabe fertig vor (Deutsche verlagsanstalt in Stuttgart, zu 10, 15 und 20 m.). Nunmehr ist auch die volksausgabe in einem bande zu 4 m. erschienen und von den geplanten einzelbändchen, die, mit einleitung und anmerkungen versehen, sich besonders für den schulgebrauch eignen, als erstes *Julius Cäsar*. Bei der im vorstande der deutschen Shakespearegesellschaft vorhandenen gegenströmung war es nicht ausgeschlossen, daß man beim vorjährigen Shakespearetage in Weimar versucht hätte, in der generalversammlung die revision entweder mit stillschweigen zu übergehen oder geradezu abzulehnen. Es ist mit genugtuung zu begrüßen, daß dies nicht geschah, sondern daß in dem verlesenen jahresberichte die neubearbeitung an erster stelle nach den nachrufen auf die verstorbenen „als bedeutsames ereignis“ erwähnt, die „aufopferungsbereite hingebung“ Conrads hervorgehoben und zum schluß gesagt wurde, die Shakespearegesellschaft „dürfe ihre achtung und anerkennung nicht vorenthalten“. Von dem „kritisch eingehenden aufsatz“ von prof. Richard M. Meyer, den, wie bei dieser gelegenheit beigefügt wurde, das diesjährige *Jahrbuch* bringen wird, erwarte ich freilich nach allem bisherigen nicht viel günstiges. Es ist doch ein merkwürdiges zusammentreffen, daß die einzige unfreundlich gehaltene und völlig ablehnende besprechung der revision, die in der unterhaltungsbeilage zur *Täglichen rundschau* vom 27. januar 1906 erschien, das vorstandsmitglied und den mitherausgeber des jahrbuches prof. dr. Keller (Jena) zum verfasser hat. Das *Jahrbuch* hat sich überhaupt bisher den revisionsbestrebungen nicht entgegenkommend gezeigt. Das geht unter anderem z. b. aus der

[1] Ich verweise auf meine abhandlung im unterhaltungsblatt des *Fränkischen kuriers* vom 1. november 1903. [Vgl. *N. Spr.* XII, s. 104—9.]

weigerung der beiden herausgeber hervor, einen brief aufzunehmen, den der verstorbene Bulthaupt über Conrads *Macbeth* geschrieben hatte, und den ich in der überzeugung, daß viele leser ihn sehr gerne kennen gelernt hätten, im *Jahrbuch* veröffentlicht zu sehen wünschte. Das beweist ferner ein satz aus dem vorjährigen bande, gegen den ich hier öffentlich aufs nachdrücklichste verwahrung einlegen muß. Da schreibt ein gewisser Max Meyerfeld in einer besprechung der nachgelassenen Shakespeareübersetzungen von O. Gildemeister: „Auch ein kleiner mann — sei er nun oberlehrer in Nürnberg oder professor in Lichterfelde — kann Schlegel mit leichtigkeit heute verbessern.“ Diese nach dem zusammenhang sozusagen an den haaren herbeigezogene und — um keinen stärkeren ausdruck zu gebrauchen — gänzlich ungehörige persönliche herabsetzung des gegners verdient die schärfste zurückweisung. Wann wird endlich diese verabscheuungswürdige kampfesweise aus der litterarischen fehde der gebildeten verschwinden? Es ist sehr zu beklagen, daß die herausgeber von zeitschriften derartige angriffe und persönliche verunglimpfungen überhaupt abdrucken lassen.

Wie immer nun jener aufsatz im *Jahrbuch* gehalten sein mag, er kann an den bereits veröffentlichten günstigen urteilen kaum viel ändern. Die revision Conrads, der — nebenbei bemerkt — vor einiger zeit auch dem kaiser vortrag über seine arbeit halten durfte, hat schon eine sehr große anzahl empfehlender besprechungen erfahren von verschiedenen fachmännern, auch von professoren der universität. Lassen Sie mich noch, wie ich das auch beim letzten Shakespearetage in Weimar getan habe, mit einigen worten von der stellung sprechen, die wir nach meiner überzeugung zu dem von Conrad neubearbeiteten Schlegel-Tieck einnehmen sollten. Es ist für jeden, der nur einigermaßen die oft mangelhafte überlieferung des englischen textes, die schwierigkeit einzelner stellen, dann auch den verschiedenen geschmack bezüglich des deutschen ausdrucks in erwägung zieht, vollständig unmöglich, daß wir nun alle mit jeder einzelnen stelle der revision einverstanden sein sollen, daß nicht gelegentlich der eine dies, der andere jenes noch etwas anders haben möchte.

es liegt in der natur der sache. *Wovor wir uns jedoch hüten müssen, das ist die grundsätzliche ablehnung* des außerordentlich verdienstvollen werkes, die bis jetzt einzig und allein von Keller ausgesprochen worden ist. Nun möchte ich Sie alle und besonders meine neuphilologischen kollegen dringend bitten, sofern Sie nicht die revision schon genauer kennen, ohne jede voreingenommenheit selbst zu prüfen. Lassen Sie zunächst größere abschnitte in der Conradschen fassung im zusammenhang auf sich wirken, vergleichen Sie einzelne stellen mit dem wortlaut bei Schlegel-Tieck und gegebenenfalls auch mit dem urtext, gewiß werden Sie dann, wie vorhin gesagt, zwar nicht immer mit allem einzelnen einverstanden sein, aber — und das ist die hauptsache — *den großen fortschritt gegenüber dem alten Schlegel-Tieck* erkennen und werden sehen, daß Conrad, der gern bereit ist, wirklich begründete änderungsvorschläge ernstlich in erwägung zu ziehen, auf dem besten wege ist, seinem werke, wie prof. Schipper (Wien) am ende einer eingehenden besprechung sagt, *die berechtigung zu sichern, .. die eigentlich klassische deutsche Shakespeareübersetzung zu sein und zu bleiben.* Dadurch wird aber, richtig verstanden, der ruhm Schlegels und seiner nachfolger in keiner weise geschmälert, sondern im gegenteil erhöht. Helfen Sie mit, den wahren sachverhalt unter den gebildeten zu verbreiten und die vorzüge der neubearbeitung immer mehr bekannt zu machen, dann werden Sie im sinne der pietät handeln, die wir neben dem übersetzer doch gewiß vor allem dem dichter selbst schuldig sind, und die von uns verlangt, daß wir seinem worte folgen und es so übersetzen, wie er es wirklich geschrieben hat, dann werden Sie zur erreichung des sicherlich erstrebenswerten zieles, unserem volke einen möglichst guten deutschen Shakespearetext in die hand zu geben, selbst beitragen, dann wird jeder von Ihnen im anschluß an die besprochenen worte Kordelias zu dem geiste des dichters sagen können: Für alles, was du uns großes und herrliches gegeben hast, *I return those duties back as are right fit, Obey you, love you, and most honour you!*

*Nürnberg.* Chr. Eidam.

# BERICHTE.

## DER ERSTE FERIENKURSUS IN MARSEILLE, SOMMER 1906.

Unter dem einfluß der sogenannten reformbewegung bestreben sich die deutschen neuphilologen immer mehr, die kenntnis der fremden sprache und kultur nicht nur wissenschaftlich auf den universitäten, sondern auch im fremden lande durch eigene übung und anschauung praktisch zu erwerben, und in Frankreich bemüht sich neben Paris auch die provinz mehr und mehr, diesem ständig wachsenden bedürfnis entgegenzukommen. Zu den ferienkursen, die schon in Nancy, Dijon, Grenoble, Boulogne-s.-M. usw. bestanden, ist im vergangenen sommer in *Marseille* ein neuer getreten.

Während die überwiegende mehrzahl der anderen kurse in enger verbindung mit den universitäten steht und von ihnen ihre besten lehrer erhält, ist der *Cours de vacances* in Marseille von einem rührigen privatmann, herrn J. Koenig, dem sohn des bekannten litteraturhistorikers Robert König, ins leben gerufen worden. Herr Koenig ist besitzer und leiter eines angesehenen Marseiller privatgymnasiums; ihm stehen in dem kollegium seiner anstalt für seinen zweck wohlgeeignete lehrkräfte zur verfügung.

Durch diese enge verbindung des ferienkursus mit einer höheren schule ist sein charakter gegeben. Er beabsichtigt nicht, durch akademisch zugeschnittene vorlesungen die gelehrte bildung seiner zuhörer zu heben, sondern verfolgt in allererster linie praktische zwecke. Und dies ist m. e. nur ein vorteil. Die hörer solcher ferienkurse stehen fast sämtlich schon im schuldienst oder bereiten sich doch darauf vor. Und wenn sie ihre kostbare ferienzeit der weiteren ausbildung widmen, so tun sie dies nicht so sehr, sich wissenschaftlich zu fördern: diesem bedürfnis geschieht auf den deutschen universitäten vollauf genüge; meist liegt auch diese zeit schon abgeschlossen hinter ihnen. Sie erstreben vielmehr sprachgewandtheit, verbesserung der eigenen aussprache, kenntnis der französischen sitte und kultur, klarheit über diese oder jene frage, welche ihnen bei der ausübung ihres berufes aufgestoßen ist. Der wert wissenschaftlicher vorträge soll nicht bestritten werden. Auch wenn ein thema im übrigen bekannt genug ist, hat es immer einen eigenen reiz, dasselbe in französischer auffassung behandelt zu hören. Die aussprache des vortragenden wird hierbei sorgfältiger, sein ausdruck gewählter, die aufmerksamkeit des hörers ruhiger und

sammelter sein, als dies bei der unterhaltung möglich ist. Diese rträge werden dann aber am zweckmäßigsten nicht etwa historische ammatik, sondern einzelne kapitel aus litteratur, erdkunde und schichte Frankreichs behandeln, und es wird keinesfalls ein fehler in, wenn sie gegenstände lokalen interesses berühren, wie historisch erkwürdige stätten der umgegend, eigentümliche feste, sitten und ebräuche des betreffenden gebietes usw. Allgemeine studien über tte und kultur eines volkes lassen sich auch in der ferne durch ermittelung der bücher machen; sie werden aber notwendigerweise in lebendig anschauliches bild nicht ergeben können. Ein wahrhaft indringendes verständnis von wesen und eigenart des fremden volkes ird man viel leichter gewinnen, wenn man an ort und stelle sei es ch nur ein beschränktes gebiet durch eigene anschauung kennen rnt. Und die ausgebreitetste theoretische kenntnis wird *dem* matt nd ungenügend erscheinen, der mit offenem verständnis den sichtbaren puren nachgeht, welche ein volk in den jahrhunderten seiner geschichte hinterlassen hat, der mit hellen augen das volk da beobachtet, o es sich mit allen seinen tugenden und fehlern am freiesten und nbefangensten gibt.

Es scheinen mir somit *die* ferienkurse bei weitem die größte bedeutung für die deutschen neuphilologen zu besitzen, welche L. Geyer in seinem sehr beachtenswerten aufsatz[1] *Betrachtungen und wünsche zu einem französischen provinzialferienkursus* als typen C und B bezeichnet.[2] Nach den erfahrungen des ersten jahres verspricht der ferienkursus in Marseille ein recht brauchbarer kursus des typus C zu werden. Darauf weist schon seine ganze anlage hin: *Les cours pratiques, c'est-à-dire les exercices de conversation et les cours de phonétique, diction et prononciation, constitueront la partie fondamentale, essentielle de nos cours de vacances.* Und da von praktischen übungen nur dann ein ersprießlicher nutzen zu erwarten steht, wenn die zahl der teilnehmer möglichst beschränkt bleibt, so ist die einrichtung getroffen, daß je fünf hörer eine gruppe bilden, die für sich unterrichtet wird.[3] Diese methode hat auch den vorteil, daß sich die teilnehmer leichter nach dem stand ihrer vorkenntnisse zu einem homogenen ganzen zusammenschließen lassen.

[1] *N. Spr.*, bd. XIV, heft 2 und 3.

[2] Typus A: kurse rein wissenschaftlichen charakters nur für sehr vorgeschrittene;
typus B: kurse mit einer mischung wissenschaftlich-akademischen und praktisch-schulmäßigen charakters für hörer mit mittleren durchschnittskenntnissen;
typus C: kurse rein praktisch-elementarer natur für anfänger.

[3] Diese einrichtung erklärt und rechtfertigt die höhe des honorars, welches in Marseille 75 frs. für den monat, 150 frs. für das vierteljahr trägt, während sonst im allgemeinen 50 oder 60 frs. für drei monate oben werden.

Außerdem lernen die teilnehmer jeder gruppe einander bald näher kennen, und es wird die befangenheit und sprechscheu schwinden, die so viele verhindert, vor einer größeren versammlung fremder zuhörer das wort zu ergreifen. Der kursus bietet ferner eine andere neuerung, deren wert hoch angeschlagen werden muß. Es werden nicht nur, wie dies auch an anderen orten geschieht, *gelegentlich* ausflüge unter leitung eines lehrers gemacht, sondern in Marseille bilden die gemeinsamen spazirgänge geradezu einen wesentlichen teil des unterrichtsprogramms. Die einzelnen gruppen finden sich *täglich* in den nachmittagstunden mit dem ihnen zugewiesenen herrn zusammen, um einen spazirgang oder weiteren ausflug nach irgend einem sehenswerten punkt der stadt oder der umgebung zu machen. Es wird so eine enge beziehung zwischen lehrer und schüler geschaffen; der lehrer lernt die individuellen aussprachefehler eines jeden kennen und kann immer wieder von neuem bessernd eingreifen. Die spazirgänge bieten in einer hafenstadt mit so internationalem leben wie Marseille eine unerschöpfliche fülle der anregungen und somit den reichsten sprachstoff. Die geringe anzahl der teilnehmer aber macht es möglich, über alle fragen des praktischen lebens, wie sie sich so zahlreich dem deutschen beim aufenthalt in der französischen stadt, im kaffee und hotel aufdrängen und auf die man allein so schwer antwort findet, zuverlässige auskunft einzuholen und zu erteilen.

L. Geyer verlangt mit recht als eisernen bestand eines jeden ferienkursus vorlesungen über phonetik, litteraturgeschichte, unterrichtswesen, geographie, politische und soziale einrichtungen; die größte wichtigkeit mißt er den phonetischen übungen zu; sie sollen die grundlagen des unterrichts bilden und sich durch den ganzen ferienkursus hinziehen. Dieser anforderung entsprach die einrichtung des marseiller ferienkursus durchaus: den phonetischen übungen war bei weitem der größte teil der zeit gewidmet. Sie fanden täglich unter der verständnisvollen leitung des herrn Canetto statt. Er war durch seine liebenswürdigkeit und unermüdliche geduld so recht die geeignete persönlichkeit und wußte diesen schwierigen unterrichtsgegenstand ebenso angenehm wie nutzbringend zu gestalten. — Die vorlesungen über geographie und geschichte hatte herr Chiron übernommen. Da er einen großen teil Frankreichs auf seinen wanderungen durch eigene anschauung kennen gelernt hat, verstand er es, seine vorlesungen in anziehendster weise durch persönliche erinnerungen und eindrücke zu beleben. Eine natürliche beredsamkeit, eine klare aussprache, ein wohllautendes organ verliehen seinen vorträgen einen besonderen reiz. — Zusammenhängende vorlesungen über litteratur fanden während meines aufenthaltes in Marseille nicht statt; nur vertretungsweise sprach herr Dada einigemal über themata, die wir selbst vorgeschlagen hatten, über V. Hugo, A. Daudet, sowie über die zeitgenössischen symbolisten. Da diese vorträge extemporirt werden mußten, so ist die geschick-

ichkeit anzuerkennen, mit der sich herr Dada seiner schwierigen aufgabe erledigte. Für später wird allerdings zu beachten sein, daß diese vorträge erheblich vertieft werden müssen. Bezüglich der gebiete der französischen litteratur, welche in diesen vorlesungen zu behandeln sein dürften, möchte ich wieder auf L. Geyers vorschläge hinweisen. Eine vorlesung über zeitgenössische dichtung sollte m. e. nicht fehlen; sie würde von den meisten teilnehmern mit freude begrüßt werden, denn gerade über dies gebiet kann man sich in der heimat am schwersten unterrichten. — Vorlesungen über politische und soziale einrichtungen sowie über unterrichtswesen waren dies jahr nicht vorgesehen. Sie würden sich unschwer einrichten lassen, und durch die verbindung des ferienkursus mit einer höheren lehranstalt und die somit gebotene gelegenheit des hospitirens wäre es leicht, gerade die vorlesungen über unterrichtswesen fruchtbringend zu gestalten. Es könnten der französische lehrplan, die französischen schuleinrichtungen nicht nur theoretisch behandelt, sondern in ihren hauptteilen auch in der praktischen durchführung gezeigt werden. Das hospitiren würde dadurch planmäßig angelegt und vorbereitet werden können und so erst seinen eigentlichen nutzen bringen.

Wenn L. Geyer und vor ihm A. Bechtel[1] verlangen, daß sich an die vorlesungen stets sprechübungen anschließen sollen, so war dies in Marseille vollkommen die regel. Am schluß eines jeden vortrags war dem einzelnen teilnehmer gelegenheit geboten, sich über das gehörte zu äußern; man ging auf die eigentümlichkeiten der aussprache ein, man stellte fragen über das, was in satzbau und wortausdruck unverstanden geblieben war, man fügte wohl auch ergänzende bemerkungen aus eigenem wissen zu. Jedenfalls entspann sich immer im anschluß an die vorträge ein lebhafter gedankenaustausch; und es wird gut sein, wenn später hierauf bei der anlage des vortrags rücksicht genommen wird, damit nicht gerade diese außerordentlich nützlichen und anregenden übungen vorzeitig abgebrochen werden müssen. — Übersetzungen aus dem deutschen ins französische wurden nicht angefertigt. So brauchbar sie auf der unteren stufe des fremdsprachlichen unterrichts besonders in der schule zur erweckung des logischen verständnisses der sprache sein mögen [? *D. red.*], für eine höhere stufe des sprachunterrichts sind allein die freien arbeiten unter ausschaltung der muttersprache am platze; sie entsprechen dem wahren bedürfnis eines ferienkursus und vermitteln das intuitive sprachverständnis viel mehr als die übersetzungen, deren nutzen in keinem verhältnis zu der mühsamen arbeit steht, die sie verursachen. Und selbst bezüglich der freien arbeiten konnte man in Marseille dieselbe beobachtung machen wie an anderen orten: die neigung, solche arbeiten zu übernehmen,

[1] A. Bechtel, *Der Cours de Vacances zu Lausanne* (*Zeitschrift für das realschulwesen*, band XXII, s. 655 ff.).

war außerordentlich gering; es sind herzlich wenige abgeliefert worden. Diese erscheinung ist bei einem ferienkursus nicht eben wunderbar. Die meisten teilnehmer sind die zeit vorher in anstrengendem beruf tätig gewesen. Der verkehr in den fremden verhältnissen, in der fremden sprache, stellt besondere anforderungen an die geistige leistungsfähigkeit; die gewissenhafte teilnahme an den vorlesungen und übungen des kursus verlangt gleichfalls nicht geringe anstrengung. So bleibt denn nicht viel lust noch kraft für besondere freiwillige leistungen übrig. Und dann haben die teilnehmer einen gerechten anspruch darauf, etwas mehr vom fremden lande zu sehen, als nur den weg zwischen ihrer wohnung und dem unterrichtsgebäude. Sie sollen vielmehr jede gelegenheit suchen und benutzen, durch möglichst vielfältige nahe berührung land und leute in ihrer eigenart kennen und verstehen zu lernen. Auf unsere bitten wurde uns deshalb in Marseille außer dem sonntag noch der donnerstag als *jour de promenade* freigegeben.

Von dieser gelegenheit haben wir reichen gebrauch gemacht. Ein ferienkursus in Marseille bietet ja gerade den vorteil, daß er den fremden hörer in eine gegend führt, welche ihm neben der fülle historischer erinnerungen einen reichtum landschaftlicher schönheit bietet. Hier in diesem südostwinkel ist die wiege des heutigen Frankreichs. Von hier aus verbreitete sich mit der römischen herrschaft römische sprache und kultur über das alte Gallien. Hier begegnet der fremde wanderer beständig den imponirenden spuren des alten herrschervolks, und über allen diesen gewaltigen überresten einer großen vergangenheit leuchtet die pracht der südlichen sonne. Wer einmal in stiller bergeinsamkeit die weißschimmernden wölbungen des Pont du Gard gesehen hat, wie sie sich in kühnen bogen über das tal hinüberschwingen, wer von seiner schwindelnden höhe auf die grünen wasser des flusses und in die verlassenen vorberge der Cevennen geblickt hat, dem wird dieser eindruck nicht so bald aus der erinnerung schwinden. Aix, Arles, Avignon und besonders das entzückende Nîmes, sie alle bieten neben ihrem eigenartigen modernen leben eine fülle geschichtlicher erinnerungen und denkmäler und sind für den historiker und philologen gleich anziehend. Alle diese orte sind ohne große kosten in kurzer zeit von Marseille aus zu erreichen, und ebenso bestehen die besten verbindungen nach den einzelnen plätzen der *côte d'azur*, nach Toulon, Nizza, Monaco usw. Die in jedem germanen schlummernde sehnsucht nach dem süden findet hier ihr genüge, und ein solches sonnenbad in der schönen Provence tut dem nordländer an leib und seele wohl. Wie schon im anfange angedeutet, würde es sehr wünschenswert sein, wenn diese ausflüge im ferienkurs insofern vorbereitet würden, als die einzelnen geschichtlich oder landschaftlich hervorragenden stätten zum gegenstand geographischer oder historischer vorträge gemacht würden; denn dem fremden besucher, dessen wissen-

aftliche interessen über die des durchschnittsreisenden hinausgehen, nen die knapp gefaßten notizen Baedekers nicht genügen.

Aber auch denjenigen, welche auf weitere ausflüge verzichten, bietet rseille selbst und seine nähere umgebung überreiches interesse. r den binnenländer kommen in erster linie das hafengebiet mit nem internationalen völkergemisch und die umliegenden alten stadtle mit ihren so krummen, schmutzigen und doch wieder so interanten gassen in betracht. Er kann hier an den kais durch die gestapelten fässer und warenballen gehen, die nach Afrika oder n nahen und fernen orient verladen werden; oder er mag über den gen granitdamm der *jetée* wandern und sich des blickes freuen, der h auf der einen seite auf das ansteigende häusermeer der stadt und r wahrzeichen, die hochragende kirche Notre-Dame-de-la-Garde, auf r anderen über das weite, schimmernde meer, die vorgelagerten seln und die schroffen höhenzüge der küste bietet. Und verplaudert dann ein stündchen in einem der prächtigen kafés der *Cannebière* im *apéritif*, so hat er vor sich ein straßenbild, wie es ihm die ariser boulevards wohl vornehmer und glänzender, nicht aber bunter nd lebhafter zeigen können. Will er sich aber aus dem lärmenden enschengewühl zurückziehen, so mag er im segelboot eine spazirfahrt urch den hafen oder im dampfschiff nach dem romantischen Château 'If machen; in den parkanlagen des Pharo, des schlosses Borély findet r stille plätzchen genug, wo er sich von der überfülle neuer eindrücke rholen kann; eine wagenfahrt aber über die Corniche nach dem Prado rird ihm immer wieder neue reize dieses unvergleichlichen küstenstrichs enthüllen. — Vor übergroßer hitze braucht sich im übrigen ler fremde gast nicht zu fürchten. Wir haben niemals eigentlich nter der hitze gelitten; zu meiner genugtuung konnte ich sogar nach ler rückkehr feststellen, daß zu derselben zeit die temperatur unter lem 51. breitengrade an einzelnen tagen höher gestiegen war als acht grade weiter südlich. Man vergißt auch leicht, daß im süden die wärme nfolge der größeren trockenheit der luft weit weniger lästig ist als m norden. Zudem springt in Marseille am vormittag stets der seewind uf und bringt gerade in den heißesten stunden des tages erwünschte ühlung. Und wenn gar einmal der mistral sausend durch die straßen egt, kann mitunter auch dem nordländer das frösteln ankommen.[1]

Noch ein anderes bedenken, welches vielleicht dieser oder jener neuphilologe haben könnte, möchte ich als unbegründet zurückweisen, nämlich das bedenken, daß man in Marseille gefahr laufe, sich ein provinzial gefärbtes französisch anzueignen. Dem ist entgegenzuhalten, daß einmal eine dialektfreie, korrekte aussprache in Frankreich weit mehr verbreitet ist als in Deutschland, und daß ferner der fremde besucher sein französisch in der überwiegenden hauptsache im institut

[1] Über Marseille und die Provence vgl. auch dr. Wirth, Bernburg, n den *N. Spr.* XIV, heft 3.

hört und spricht, dessen lehrer durchweg nordfranzosen mit mustergültiger aussprache sind. Im gegenteil, man kann die teilnehmer zu beobachtungen über die marseiller aussprache anregen und so das, was erst schaden und gefahr erschien, bei geschickter behandlung der förderung einer guten aussprache dienstbar machen.

Es wäre nun noch eine frage zu erwähnen, welche, wie anderswo, so auch in Marseille noch der befriedigenden antwort harrt, ich meine die wohnungs- und unterkunftfrage. Der franzose liebt es nicht, fremde in seine familie aufzunehmen; pensionen in der art des englischen *boarding-house*, wo auch inländer mit ihren familien gelegentlich aufenthalt nehmen, gibt es kaum. Bei ferienkursen kommt erschwerend hinzu, daß die fremden nur selten zu den üblichen terminen und meist nur auf kurze zeit mieten. Und wenn man wirklich familienquartier bekommt, so sind die wirtsleute meist zu wenig gebildet, um sprachlich zu nützen. Denn leute, wie sie sich der fremde neuphilologe wünscht, leute, die auf derselben bildungshöhe wie er stehen und wirklich in der lage und gewillt wären, sich sprachlich seiner anzunehmen, solche leute halten eben in der regel keine pensionäre. So ließ auch in Marseille die unterkunft manches zu wünschen übrig; nicht jeder hatte wie ich das glück, in einer hübschen villa an der Corniche zu wohnen, wo er in liebenswürdigem, kleinem kreise freundliche aufnahme und mancherlei anregung fand. Vielleicht würde es sich auch in Marseille verlohnen, einmal den ausweg einzuschlagen, den L. Geyer in seinem mehrfach erwähnten aufsatz angibt, nämlich die vorgeschritteneren besucher in einem guten, *rein französischen* hotel unterzubringen. Auch ich glaube, daß sich auf diesem wege erfreuliche erfolge erzielen lassen werden, freilich nur bei solchen, die es schon zu einer gewissen beherrschung der sprache gebracht haben.

Wenn sich im vergangenen sommer der ferienkursus nicht in allen teilen so durchführen ließ, wie es von der leitung beabsichtigt war, so liegt das daran, daß, wie nicht anders zu erwarten, die zahl der teilnehmer vorerst noch recht klein war. Mit dem wachsenden besuch wird sich auch der kursus immer reicher ausgestalten lassen, und eigene erfahrungen und beobachtungen werden leicht zeigen, welche vorlesungen und einrichtungen sich bewährt haben, welche der verbesserung bedürfen. Auch wird sich in der reichen litteratur über ferienkurse mancher wink finden, der dazu beitragen kann, den ferienkurs immer mehr zu vervollkommnen. Diejenigen neuphilologen aber, welche sich nicht scheuen, die 300 kilometer über Grenoble hinaus bis an das gestade des blauen mittelmeeres zu gehen, werden in Marseille herzliche, liebenswürdige aufnahme, energische sprachliche förderung und eine landschaft finden, von deren sonniger schönheit ein abglanz auch in jene zeit fallen wird, da sie im trüberen norden sich wieder über die heftstöße ihrer schüler bücken müssen.

*Ilmenau i. Thür.* JULIUS VOIGT.

## MAIFEST DER KLEINSTEN IN EINER LONDONER VOLKSSCHULE.

An einem frühsommertag des jahres 1906 wurde von den jüngsten der *Hugh Myddelton School* in London, die schüler und schülerinnen schon in vorschulpflichtigem alter aufnimmt und auch schwachsinnige und taubstumme sowie klassen über das schulpflichtige alter hinaus unterrichtet, ihr jährliches maifest begangen. Die eltern und honoratioren waren bei der gelegenheit in so großer anzahl, als der raum es zuließ, vertreten. Vor beginn der feier sollte ihnen aber das kleine volk bei der arbeit gezeigt werden. Man ging in den schulräumen umher, wo die kleinen im alter von etwa vier jahren eifrig nach der natur zeichneten, modellirten und malten, papier falteten und ausschnitten, buchstaben und fingerspiele spielten. Es war ein vergnügen, dem hantiren der kleinen zuzusehen. — Dann begab sich alles in den großen saal, wo zuerst die kleinsten von drei bis vier jahren erfolgreich kinderreime aufsagten und sangen. Eine kleine vorführung, an der, wie die leitende lehrerin Mrs. Iles mitteilte, kinder im durchschnittsalter von sechs jahren teilnahmen, gelang recht gut. Es sollte der frühling verherrlicht werden, und die kleinen stellten schneeglöckchen, schlüsselblumen u. dgl. dar. Nachdem dieselben kinder noch ein singstückchen zum besten gegeben hatten, kamen die kleinen von vier bis viereinhalb jahren wieder an die reihe und trugen ihr teil zum „erwachen des frühlings“ bei, indem sie aus dem schnee (watte) hervorbrachen oder sich von einer braunen papierhülle befreiten, um als schmetterlinge herumzufliegen. Derart gab's noch mehr, dazwischen reigen. Die höhe des festes war erreicht, als die „maikönigin“, von den kindern selbst gewählt, festlich angetan, erschien und eine blumenkrone aufgesetzt bekam. Es folgte der *may-pole dance*, den die kleinen ohne fehler durchtanzten.

Zum schluß dankte Mrs. Iles den zuschauern für ihr interesse und beglückwünschte die eltern zum erfolg ihrer kinder. Sie teilte mit, daß man sich entschlossen hätte, den kindern unter 7 keine preise zu geben, sondern sie dazu zu erziehen, das beste zu leisten, weil es so sein müsse. — Einige herren bedankten sich dann noch für das, was man zu sehen bekommen habe, und gaben ihrer freude ausdruck über die jedenfalls von dem gebräuchlichen vielfach abweichenden leistungen der kleinen schüler und schülerinnen.

*Charlottenburg.* W. Dörr.

# BESPRECHUNGEN.

O. Jespersen, *Growth and Structure of the English Language.* Leipzig, B. G. Teubner. 1905. VI, 260 s. M. 3,—.

Etwa in der weise, wie Whitney in seinem buche *The Life and Growth of Language* das leben und wachsen der sprache im allgemeinen behandelt, schildert Jespersen das wachsen und den bau der englischen sprache in dem vorliegenden werke. In dem ersten der zehn kapitel sucht der verfasser die englische sprache nach verschiedenen richtungen hin genauer zu charakterisiren. Lautsystem, wortendungen, wortformen, wortstellung, wortschatz und ähnliches geben dem englischen ein ganz bestimmtes gepräge. Der verfasser faßt seine ansichten hierüber auf s. 2 in folgendem satz zusammen: *There is one expression that continually comes to my mind whenever I think of the English language and compare it with others: it seems to me positively and expressly* MASCULINE, *it is the language of a grown up man and has very little childish or feminine about it.* Er sieht sich freilich am schluß seiner darlegung (s. 245) dazu gezwungen, den vorstehenden satz in mancher hinsicht wieder einzuschränken, da es in wirklichkeit in der englischen sprache doch auch dinge gibt, die der angeführten charakteristik widersprechen.

In kapitel 2 wird der zusammenhang der germanischen sprachen, insbesondere des englischen, mit den indogermanischen geschildert. Kapitel 3 behandelt das altenglische in seiner stellung zu den germanischen dialekten, zum keltischen und zum latein zur zeit der herrschaft der römer über Britannien; kapitel 4 den einfluß des skandinavischen, kapitel 5 den des französischen. Kapitel 6 ist der beeinflussung des englischen durch das lateinische und griechische im zeitalter der renaissance, kapitel 7 den verschiedenartigen sonstigen einflüssen gewidmet, die auf das englische in seinem wachsen und bau eingewirkt haben. In kapitel 8 wird der grammatische bau der englischen sprache einer kritischen betrachtung unterzogen. Kapitel 9 bringt eine übersichtliche darstellung der sprache Shakespeares und der poetischen sprache überhaupt, und das schlußkapitel skizzirt kurz die herausbildung der form der anrede, das eindringen biblischer aus-

drücke in die alltagssprache, die entstehung von ausdrücken für flüche und verwünschungen und die ausbreitung der englischen sprache im verhältnis zu anderen weltsprachen. Interessant ist dabei für uns deutsche, zu erfahren, daß unter den weltsprachen im jahre 1900 auf das englische, das von 116 millionen menschen gesprochen wird, gleich das deutsche mit 75 millionen folgt, während das französische nur von 45 millionen gesprochen wird.

Dieser reiche inhalt, der hier nur in seinen hauptpunkten dargelegt werden konnte, ist nun unter ausschluß alles überflüssigen, rein philologischen beiwerks in einer klaren sprache und streng logisch fortschreitender gedankenentwickelung niedergelegt, so daß die darstellung selbst dem gegenstand fernerstehenden lesern hohes interesse einflößen muß. Gerade durch diese gefällige form und die leichte lesbarkeit zeichnet sich dies werk vor vielen ähnlichen darstellungen aus.

Wir müssen es uns leider versagen, auf einzelheiten näher einzugehen. Nicht unerwähnt indes soll die zusammenstellung auf s. 98 bleiben, die uns einen trefflichen einblick in die beeinflussung des englischen durch das französische bezüglich des wortschatzes gewährt. Von einem halben jahrhundert zum anderen ist das prozentweise eindringen französischer wörter in die englische sprache für die zeit von 1050—1900 festgelegt. Der höchste prozentsatz (180 wörter) ergibt sich für die zeit von 1351—1400. Von 1400—1600 steigt der prozentsatz von 70 bis auf 91 wörter, um dann immer mehr abzunehmen.

An druckfehlern sind mir in dem vornehm gedruckten und ausgestatteten buche aufgefallen: s. 9, z. 11 v. u.: *je m'étair* (*étais*); s. 69, z. 15 v. o.: *that* statt *than*; s. 85, z. 14 v. u., wo es *administration* heißen muß; s. 101, letzte zeile: *As imilar* statt *A similar*; s. 172, z 12 v. o. *unchanges* statt *unchanged*; s. 212, z. 12 v. o.: *mouth* statt *month*.

Ein register erleichtert das auffinden der besprochenen erscheinungen; es hätte vielleicht noch etwas reichhaltiger sein können.

Man kann dem buche aus vollem herzen recht viele leser unter den fachleuten, aber auch unter den gebildeten laien wünschen.

O. Weise, *Charakteristik der lateinischen sprache.* Dritte auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1905. 190 s. M. 2,80; geb. m. 3,40.

Weises wohlbekannte *Charakteristik der lateinischen sprache*, die schon früher (1896) von Ferd. Antoine ins französische und jetzt von G. Graziatos ins neugriechische übersetzt worden ist, liegt in dritter auflage vor und ist durch einen sehr interessanten abschnitt über die römische kultur im spiegel des lateinischen wortschatzes erweitert worden, der als neuer teil des buches in erster linie unsere aufmerksamkeit auf sich zieht. Es ist zu bedauern, daß Weise dies kapitel so kurz und ungeordnet abgefaßt hat; es hätte sich leicht ein übersichtlicheres und reicheres bild des römischen kulturlebens geben lassen. Im einzelnen sei folgendes bemerkt:

Bei *coquus* „koch und bäcker" (s. 160) hätte darauf verwiesen werden können, daß auch in den romanischen sprachen die begriffe „kochen" und „backen" vielfach durch die von *coquere* abgeleiteten wörter ausgedrückt werden; vgl. französisch *cuire du pain; la cuisson du pain* u. a. m.

Das italienische *formento* (s. 160) ist ungebräuchlich; als ableitung vom lateinischen *fermentum* ist es in der volkssprache in der bedeutung von *lievito* „sauerteig, hefe" vorhanden. Der italiener bezeichnet den weizen kurzweg als *grano* „korn", hat aber daneben das wort *frumento* auch.

Zu *incantare* (s. 162) möchte ich hinzufügen, daß der glaube an das besprechen, besser behexen, noch heute bei den romanischen völkern, und nicht nur in den niederen volksklassen, weit verbreitet ist (vgl. das *malucchio* der napolitaner), und daß dies behexen in vielen wendungen noch durch ableitungen von *incantare* bezeichnet wird. Das wort hat sich in dieser bedeutung selbst im rumänischen erhalten (vgl. *încântare, încântătură* u. a.). Im allgemeinen ist aber der begriff des behexens in die abgeschwächte bedeutung des bezauberns, entzückens übergegangen, so im französischen (vgl. *enchanter* und auch *charme* [*carmen*], das ursprünglich die beschwörungsformel bezeichnet).

Das abnicken (s. 164) *abnuere* durch hintenüberbewegung des kopfes (statt des uns geläufigen kopfschüttelns) ist noch heute in ganz süditalien üblich. Es gibt kein sichereres mittel, süditalienische bettler loszuwerden, als zu ihnen gewandt den kopf hintenüber zu bewegen und gleichzeitig die ausgestreckte flache hand mit nach oben gerichteten fingerspitzen, die handfläche dem körper zugewandt, von der brust aus unter dem kinn durch nach außen zu führen; es ist dies ein doppeltes *abnuere*.

Bei *idus* (s. 165) hätte auf den stamm — *fid* — in *di-vid-ere* verwiesen werden sollen.

Die erklärung von *nundinum* = *novemdies* (s. 165) als zeitraum von acht tagen ist nicht klar und daher auch *trinundinum* = 24 tage nicht verständlich; auch die dazu gehörende anmerkung 111 trifft nicht die sache. Wir deutschen zählen in dem ausdruck „acht tage" für eine woche den tag mit, von dem wir ausgehen. Dasselbe tut der franzose, dasselbe tat der römer. In den ausdrücken „vierzehn tage" sowie in *trinundinum* wird dieser tag nicht mitgezählt. Da der letzte tag jedes *nundinum* zugleich der erste tag des folgenden ist, so kommen auch diese beiden tage in abzug. Wir erhalten also die rechnung $3 \cdot 9 = 27 - 3 = 24$. Der franzose, italiener, spanier zählen auch bei vierzehn tagen den tag, von dem sie zu rechnen beginnen, mit, daher *quinze jours, quindici giorni, quince dias*.

Nun noch einige kurze bemerkungen zu den übrigen abschnitten des buches.

Ein seitenstück zu der numerirung der monate im älteren latein et die benennung der wochentage im portugiesischen. Auf den ntag (*domingo*) folgen die übrigen wochentage als *segunda, terça, -ta, quinta, sexta feira.* Nur der sonnabend hat seine eigene benung (*sabbado*).

S 83. Nicht nur die wörter „maid" und „roß" unterscheiden sich hrer verwendung in der sprache von „mädchen" und „pferd", lern in ein und demselben wort steckt oft, je nachdem es gebraucht , ein scharfer gegensatz in der bedeutung. Roß ist die poetische ichnung des feurig dahinstürmenden, stattlichen pferdes, aber auch name für einen halsstarrigen elenden klepper in der gewöhnlichen a. Gibt es in der poesie ein herrlicheres wort zur bezeichnung frau, als weib? Und doch ist dasselbe wort in anderer verdung fast ein schimpfwort.

S. 110. Der abfall der endungen und die vereinfachung der ion sind doch wohl anders zu erklären. Wenn Weise meint, das k gehe sparsam mit seiner kraft um, es liebe die langen wörter ht usw., so ist daran zu erinnern, daß das *volk* auf einer vorauf-angenen, niedrigeren stufe der kultur einst selbst diese langen men und formenfülle geschaffen hat. Beim erwachen des denkens durfte es dieser unbeholfenen, zahlreichen flexionsformen; es mußte le beziehung besonders ausdrücken, da es noch nicht daran gewöhnt ar, mit wenigem viel zu sagen. Je leichter und klarer die menschen äter dachten, desto mehr warfen sie den nun unnötig gewordenen llast äußerer formen über bord, und desto mehr unterstützte der gische zusammenhang der rede die beziehungen der einzelnen wörter feinander, so daß von der formenfülle des altindischen die formen-nut des englischen übrig blieb. Ein ähnliches verfahren zeigt die rift, die zuerst das ganze bild gibt, dann nur gewisse linien als nbole dessen, was bezeichnet werden soll; die dann die einzelnen te durch buchstaben bezeichnet und in der stenographie alles aufs Berste verkürzt.

Druckfehler finden sich auf s. 78, 84 und 101, wo es *grikchisch, undior* und *worden* heißen muß.

Das buch bietet die resultate der lateinischen sprach- und ertumsforschung in übersichtlicher darstellung und liest sich gut. eise ist ein sehr feinsinniger darsteller und kritiker, dessen blick h über das engere von ihm behandelte gebiet weit hinausreicht das feld der allgemeinen sprachwissenschaft. Das buch sollte in ner primanerbibliothek eines gymnasiums fehlen.

Rudolf Kleinpaul, *Deutsches fremdwörterbuch.* Leipzig, Göschen. (Sammlung Göschen nr. 273.) 1905. 180 s. M. 0,80.

Wenn Kleinpaul in der dem buche vorangeschickten litteratur-ersicht sagt: „Fremdwörterbücher enthalten gewöhnlich viel mehr,

als wirklich hineingehört, und sind nicht sowohl als deutsche fremdwörterbücher als wie anfänge zu wörterbüchern der fremden sprachen selbst, zugleich wie reisekollektaneen und wie halbe realenzyklopädien zu betrachten," so hat er recht. Man darf aber den kreis auch nicht zu eng ziehen oder wörter berücksichtigen, die an und für sich wohl aus der fremde zu uns gekommen sind, aber im gewöhnlichen sinne nicht unter den begriff der fremdwörter fallen. Solche wörter sind fremde eigennamen. *Aaron* ist kein deutsches fremdwort, sondern ist uns aus der biblischen geschichte als name des ersten hohenpriesters und als vorname jüdischer personen bekannt. Dasselbe oder ähnliches gilt von wörtern wie: *Abraham, Achill, Alexander, Allah, Aphrodite, Apollo, Artemis, Baal, Buddha, Ceres, Diana, Kaaba, Osiris* und vielen anderen. Diese wörter gehören in ein wörterbuch fremder eigennamen. Wenn sie aber in einem fremdwörterbuch stehen, weshalb fehlen dann wörter wie: *Grazien, Kamönen, Melpomene, Helena* u. a.? Ganz willkürlich ist auch die auswahl von tier- und pflanzennamen. Weshalb haben die wörter *päonie, apfelsine, orange, esparsette, gurke* usw. keine aufnahme gefunden? Die namen der fünf erdteile sind angeführt und erklärt, dagegen nur einzelne ländernamen, z. b. nicht *Mesopotamien*.

Viele erklärungen sind unverständlich. Ich führe zur probe einige an. Unter *Artemis* heißt es: „Nach ihr, der geburtshelferin, ist der beifuß *Artemisia* benannt, weil derselbe das weibliche geschlechtsleben wohltätig beeinflußt; *denselben namen tragen die frauen selbst.*" Unter *grog*: „Banale anekdote *von einem alten admiral*, der das getränk bei der mannschaft eingeführt haben soll." Weshalb wird die anekdote von dem Old Grog nicht kurz erzählt? Unter *Pfeffer*: „Wir selbst haben Pfeffer in *Pfeffel* verwandelt." Ist hier der name des dichters gemeint, oder spricht man das wort in irgend einer gegend Deutschlands so? Unter *Phaethon*: „Name des *kutschers* (sic!), mit dem die sonnenpferde durchgingen; daher ein *karren* (sic!), der leicht umwirft." Unter *polka*: „Auf dem Thüringerwald heißen vergnügungsorte häufig polka; *bekannt ist der Polkatod.*" Unter *quitte*: „Eine art quitte wird bei uns häufig als heckenstrauch kultivirt, der noch korrekt: *cydonia* betitelt." Unter *rapünzchen, reliquien, soldat, spiritismus, tarantel* und vielen anderen stichwörtern findet man ähnliche, zum mindesten dem laien unverständliche bemerkungen.

Viele erklärungen sind auch bedenklich. Wo kommen die *Aavrigas* (s. unter *Afrika*) vor, nach denen die römer Afrika benannt haben sollen? Der stralsunder rechtsanwalt Otto von Lühmann, der sich viel mit etymologie beschäftigte, hat in zwei kleinen, nicht für den buchhandel bestimmten heftchen unter dem titel *Sprache und schrift* (1888) eine größere zahl sehr interessanter erklärungen von antiken namen gegeben. Unter diesen befinden sich auch die wörter *Afrika* und *Asien*. Ersteres leitet er, wie mir scheint mit recht, vom semitischen *âfâr*, staub, ab, so daß die *afrim*, die bewohner des staub-

des, dem erdteil den namen gegeben haben. Asien wurde die binsel kleinasien von den phöniziern benannt, und zwar nach dem tirn des großen bären, das im phönizischen *âsch* heißt. Davon ßen dem phönizier die nördlich von ihm wohnenden leute *aschim*. inpauls erklärung des wortes *Asien* ist voller widersprüche. Asien ursprünglich nur Lydien (also im wesentlichen den teil des konnts, den wir jetzt Kleinasien nennen) bezeichnet haben. Ferner es das land des sonnenaufgangs heißen, und zum beweise dafür l assyrisch *asu*, sonnenaufgang, angeführt, während doch die rer weit östlich von Kleinasien wohnten, und dies land für sie e das land des sonnenunterganges sein müssen. Land des sonnenangs kann ein land nur von völkern benannt werden, die westlich ihm wohnen.

Oft fehlt die erklärung des stichwortes ganz. Als eine wahre leisung dieser art muß das gelten, was unter *eichhörnchen* steht; lautet wörtlich wie folgt: „Ital. *scoiáttolo*, franz. *écureuil*, engl. *rrel*, mlat. *scuriolus*, *squirelus*. Alles entstellungen aus lat. *sciurus*, ch. *σκίουρος* (*σκιά*, schatten, *οὐρά*, schwarz, nach dem buschigen wanz). — Und von dem zusammenhang des stichwortes *eichhörnchen* den angeführten romanisch-lateinischen worten keine spur!

Viele artikel enthalten mitteilungen, die mit dem stichwort kaum as zu tun haben, und das stichwort selbst wird oft in mehreren chen wiederholt, ohne daß dadurch für die erklärung etwas genen würde.

Ich vermisse an dem buche eine planmäßige auswahl des zu ärenden wortschatzes und vor allen dingen eine knappe, klare, digе und auch für den laien verständliche erklärung der einzelwörter.

o Schroeder, *Vom papierenen stil*. Sechste durchgesehene auflage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1906. 102 s. M. 2,—; geb. m. 2,80.

Schroeders buch, das zuletzt 1902 in fünfter auflage erschienen , ist im wesentlichen unverändert neu aufgelegt worden. Es hat erzeit viel dazu beigetragen, daß der kampf gegen fremde einglinge in wortschatz, satzbildung und stil in Deutschland in fluß . Sehr vieles ist seit seinem ersten erscheinen besser geworden, laß der verfasser mit recht in der vorrede sagen kann, es sei eicht vieles in dem buche veraltet. (Ich würde sagen: jetzt nicht r nötig.) Indes, wenn sich die arbeit der sprachreiniger heute er noch vornehmlich gegen fremde wörter richtet, so sollte die nung doch auch nicht vergessen werden, die durch das ganze i *Vom papierenen stil* hindurchgeht: deutsche, haltet eure mutterche rein von fremden oder undeutschen satzformen oder satzngen! Nach dieser richtung hin kann das bewährte buch immer i gutes wirken.

*Stralsund.* Otto Badke.

FRIEDRICH PAULSEN, *Die höheren schulen Deutschlands und ihr lehrerstand in ihrem verhältnis zum staat und zur geistigen kultur.* Braunschweig, Vieweg & sohn. 1905. 31 s. M. 0,50.

Es ist dies die etwas erweiterte niederschrift des vortrags, den der verfasser auf dem gründungstag des vereinsverbands akademisch gebildeter oberlehrer im april 1904 zu Darmstadt gehalten hat. Wer den tiefen eindruck miterlebt hat, den dieser vortrag damals auf alle anwesenden machte, wird dem verfasser für die veröffentlichung dank wissen. Es ist die beste darlegung, die wir besitzen, über das verhältnis des höheren lehrerstandes zum staat und zur geistigen kultur, und sie kann den standesgenossen nicht warm genug zur lektüre empfohlen werden.

GERHARD BUDDE, *Bildung und fertigkeit.* Gesammelte aufsätze zur neusprachlichen methodik. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1905. 65 s. M. 1,25.

Der verfasser rennt offene türen ein. Er wiederholt bis zum überdruß den nie bestrittenen satz, daß der zweck der höheren schule allgemeine bildung des geistes und nicht erzielung irgend einer äußeren fertigkeit sei, und sucht zu allem überfluß diesen satz auch noch zu beweisen, wobei seine beweisführung allerdings mehr in der anführung von autoritäten als in zwingenden schlüssen besteht. Die bekämpfung der reformer, auf die das buch im wesentlichen hinausläuft, erleichtert er sich in der weise, daß er ihnen ungereimtheiten, einseitigkeiten und übertreibungen andichtet, gegen die er dann tapfer zu felde zieht. So meint er z. b. auf s. 44, daß für die reformer (er nennt sie die radikalen) das oberste und erste ziel des neusprachlichen unterrichts die sprechfertigkeit sei. Woher er diese anschauung hat, unterläßt er leider anzugeben. Bei den reformern hat er sie nicht gefunden; denn auch für diese ist bildung des geistes nicht bloß das erste und oberste, sondern überhaupt schlechtweg „das" ziel jeder höheren schule. Wenn sie dabei glauben, mit ihren methoden diesem ziele näher zu kommen, als es mit der alten grammatischen methode möglich war, so liegt die berechtigung zu diesem glauben in der tatsache, daß unter der allherrschaft der grammatik man jenem ziel noch recht fern geblieben ist; es litt unter ihr namentlich auch die lektüre dem umfang wie der tiefe nach, und wenn es damit besser geworden ist, so ist das eben gerade auf rechnung der reform zu setzen.

Dr. FRIEDRICH SCHWEND, *Gymnasium oder realschule.* Eine kulturfrage. Stuttgart, Frommanns verlag. 1904. 98 s. M. 1,50.

Ein ausgezeichnetes schriftchen, das viel mehr enthält, als der titel erwarten läßt, nämlich eine erörterung über den bildungswert der einzelnen schulfächer und über die methodischen und organisatorischen änderungen, um aus ihnen auch all ihre bildende kraft für die schule herauszuholen. Der verfasser gibt dadurch neue und wertvolle finger-

zeige für die weitere ausgestaltung der oberrealschule. Daß er in diesem zusammenhange auch der höheren mädchenschule einen platz anweist, ist ihm bei der allgemeinen mißachtung, der sich die bildung des weiblichen geschlechts immer noch erfreut, um so höher anzurechnen.

Franz Meder, *Inwiefern kann der französische unterricht an den höheren schulen eine vertiefung erfahren?* Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1904. 49 s. M. 0,75.

Der verfasser tritt für eine vertiefung des französischen unterrichts nach der sprachgeschichtlichen seite ein. Es ist ihm hierin grundsätzlich zuzustimmen, wenn er auch in einzelnen punkten wohl etwas zu weit geht; letzteres geschieht z. b. durch die forderung, daß den schülern die allerhauptsächlichsten gesetze der historischen lautlehre bekannt sein sollen. Der neuphilologe wird einzelne dieser gesetze ja wohl gelegentlich im unterricht zur sprache bringen; aber von da bis zu dem ziel, daß sie geistiger besitz der schüler werden, ist doch noch ein weites stück weg. Anderes von dem, was der verfasser bringt, werden viele neuphilologen auch bisher schon ihren schülern dargeboten haben; man vergleiche die abschnitte über wortbildung, synonymik, formenlehre, syntax. Haben doch bereits einzelne schulgrammatiken eine reihe der von dem verfasser besprochenen dinge aufgenommen und ihnen zum teil hierfür besondere abschnitte eingeräumt; dies tut insbesondere das lehrbuch von Breymann. Zu wünschen wäre, daß das, was im vorliegenden schriftchen mehr bloß als anregung gegeben wird, eine systematische und ausführliche bearbeitung fände, die dem neuphilologischen lehrer als bequemes handbuch dienen könnte.

Prof. dr. O. Weise, *Unsere muttersprache, ihr werden und wesen.* Fünfte verbesserte auflage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1904. IV und 264 s. M. 2,60.

Das verdienstvolle buch, das in der bibliothek eines jeden gebildeten sein sollte, ist in kurzer zeit bereits in fünfter auflage erschienen, welcher umstand es überflüssig macht, weiteres zu seinem lobe zu sagen. Einige kleinere unrichtigkeiten werden im folgenden angeführt, um gelegenheit zu geben, daß sie bei der nächsten auflage ausgemerzt werden. Auf s. 48 heißt es, daß im französischen der gebrauch des *tu* noch beschränkter sei als im englischen der des *thou*. Das ist unrichtig, und die sache verhält sich gerade umgekehrt: während *thou* aus der gewöhnlichen umgangssprache ganz geschwunden ist, ist *tu* in noch ziemlich umfangreichem gebrauch (wenn auch lange nicht so häufig wie unser deutsches *du*), wovon man sich bei einem aufenthalt in Frankreich oder durch die lektüre von modernen dramen und romanen leicht überzeugt. Auf s. 54 ist die bedeutung von skr. *dyaus* mit *tag* nicht ganz richtig angegeben; das wort bezeichnet zunächst den *leuchtenden himmel*. Ebenso ist s. 91 das englische *fee*

mit *trinkgeld* nicht genau wiedergegeben; die grundbedeutung ist gleich: in der bedeutung *trinkgeld* (= gebühr für kleinere dienstleistungen) ist das wort außerordentlich selten.

Dr. JAN v. ROZWADOWSKI, *Wortbildung und wortbedeutung.* Eine untersuchung ihrer grundgesetze. Heidelberg, Carl Winter. 1904. VIII und 109 s. M. 3,—.

Der verfasser ergänzt und erweitert die ausführungen, die Wundt in seinem großen werk über die sprache (*Völkerpsychologie*, I. teil) über die benennung von gegenständen, d. i. die entstehung und bildung der substantive, sowie über den bedeutungswandel gemacht hat. Er weist darauf hin, daß auf indogermanischem sprachgebiet jede benennung entweder zweigliedrig ist oder als aus zwei gliedern entstanden zu denken ist oder endlich nach dem muster einer solchen ehemals zweigliedrigen gebildet ist. Er beschränkt sich dabei auf die sprachlichen erscheinungen, wie sie tatsächlich vorliegen. Diese beschränkung hat ihr gutes, weil man dabei immer auf dem boden des tatsächlichen bleibt; sie hat aber auch ihr mißliches, weil dabei unklar bleibt, woher denn die einzelnen glieder kommen, auf die man, wenn man weit genug zurückgeht, doch endlich einmal kommen muß. Das von dem verfasser aufgestellte gesetz der zweigliedrigkeit stellt also keine endgültige lösung des problems dar.

ADOLF KLAGES, *Fremdländisches liederbuch für gemischten chor.* Fünfzig englische und französische volksweisen mit den originaltexten und metrischer deutscher übersetzung. Berlin-Großlichterfelde, Friedrich Vieweg. 1905. 95 s. M. 1,20.

Das buch füllt eine lücke aus für alle die, die das singen als hilfsmittel im neusprachlichen unterricht verwenden. Die auswahl der lieder ist gut; auf die texte ist die nötige sorgfalt verwendet. Der musikalische teil ist nach dem urteil des gesanglehrers unserer schule einwandfrei, so daß wir eine tüchtige leistung vor uns haben, die volle anerkennung verdient. Hervorzuheben ist noch, daß die melodien französische und englische originalmelodien sind.

*Nürnberg.* GUSTAV HERBERICH.

---

1. O. WEISE, *Praktische anleitung zum anfertigen deutscher aufsätze.* Siebente, völlig umgearbeitete auflage der *Prakt. anleit.* von CHOLEVIUS. Leipzig, B. G. Teubner. 1904. 141 s. Geb. m. 1,60.
2. O. BEHAGHEL, *Die deutsche sprache.* Dritte auflage. Leipzig, G. Freytag. 1904. 370 s. Geb. m. 3,60.
3. O. WEISE, *Musterstücke deutscher prosa.* Zweite auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1905. 166 s. Geb. m. 1,40.
4. R. AUSFELD, *Deutsche aufsätze für die höheren mädchenschulen.* Leipzig, B. G. Teubner. 1905. 88 s. Kart. m. 1,20.

1. Der alte Cholevius ist so gut wie geschwunden; das büchlein t aber, wenngleich wesentlich moderner geworden, noch immer recht av und lehrhaft.

2. Vgl. die besprechung der zweiten auflage von S. Schwarz, *Spr.* XI, s. 497—501. Die dritte auflage stimmt im wesentlichen it der zweiten überein. Sie ist erfreulicherweise rasch auf diese folgt und hat hoffentlich viele nachfolger.

3. Vgl. *N. Spr.* XII, s. 439—40. Die zweite auflage bringt zusätze d vier weitere aufsätze.

4. Aufsätze, die der verfasser als „musterbeispiele" für seinen terricht eingeschätzt hat. Es ist nicht recht einzusehen, welchem ecke der abdruck dienen soll. Auf der letzten seite des umschlags d hilfsbücher für den aufsatzunterricht erwähnt, und am schlusse ht: „Man verlange das verzeichnis der in den verschiedenen aufsatz-hern stehenden themata." Das ist ein gefährlicher rat für findige üler, der hoffentlich bald wieder verschwindet. Bei den aufsatz-briken" hat man es allerdings wohl noch bequemer. F. D.

---

Belli, *Wechselseitige einwirkungen der italienischen und deutschen kultur.* Venedig, Tipografia Emiliana. 1905. 89 s.

Der verfasser, dessen verdienstvolles deutsches elementarbuch ich r einiger zeit hier besprochen habe, will „das sprachstudium der iter vorgeschrittenen fördern, indem er ihnen durch anknüpfung an re schulkenntnisse einen ihren lerneifer anregenden sprachstoff zu sten sucht". Auch hier überrascht die virtuose handhabung der mden sprache; wenn der verfasser stellenweise einen reichlich bstantivischen stil schreibt, so liegt das zum teil in seinem gegen-nd, und er ist andererseits noch viel flüssiger, als der vieler utschen. Zu 48 seiten text kommen 40 seiten wörterverzeichnis, in m die meisten wörter deutsch umschrieben, nur besonders schwere ch noch italienisch übersetzt sind.

Bei einem texte, der die ganze zeit von Augustus bis auf Krupp, mbroso, Wagner, Nietzsche bemeistern will, kann jeder name nur t einem kurzen satz, oft nur mit einem wort charakterisirt werden; er dieser satz, dieses wort sind so treffend, so voll, daß man unt, wie viel wissen und wie viel lebendiger geist dazu gehört, um zu prägen. Ich habe selten so unmittelbar, so tief empfunden, beim lesen dieses buches, daß eine gewaltige zukunft sich anbahnt unseren neuen schulen, die zum lebensprinzip das verständnis der dernen kulturvölker füreinander haben; mögen sie recht, recht le so gerechte und so geistvolle führer dazu finden, wie es Belli sein volk sein kann!

*Lübeck.* Sebald Schwarz.

E. W. BAGSTER-COLLINS, *The Teaching of German in Secondary Schools.* New York, The Columbia University Press. 1904. 230 s. $ 1,50.

Der verfasser zeigt in seinem ausgezeichneten werke, daß er die deutsche neusprachliche reformlitteratur beherrscht, und er versteht es vortrefflich, sie auf amerikanische schulverhältnisse anzuwenden. Es dürfte kaum möglich sein, auf dem verhältnismäßig knappen raume von 230 seiten die gesamtheit der in betracht kommenden fragen klarer und allgemeinfaßlicher zu behandeln. Für den englischen oder amerikanischen lehrer, der sich über die schwebenden probleme orientiren will, gibt es daher m. e. keine geeignetere als die vorliegende schrift, doch ist sie wegen der geschickten zusammenfassung und der lichtvollen darstellung auch für den deutschen lehrer von wert. — B.-C. behandelt zunächst die frage des wertes des deutschstudiums, sodann die nach dem ziel des unterrichts und referirt dann über aussprache, sprechen, grammatik, schriftliche übungen, lesen, übersetzen in sachkundiger weise. Mit der anwendung der Viëtorschen lauttafeln erklärt er sich einverstanden, und auch Walters reformideen stimmt er im ganzen zu, nur nimmt er in der frage des übersetzens eine mehr neutrale stellung ein. Auch wer ihm hier nicht ganz zustimmen kann, muß zugeben, daß B.-C. bemüht ist, die gründe für und wider objektiv abzuwägen. Sehr nützlich ist auch die am schlusse gegebene bibliographie. Im ganzen liegt also ein buch vor, dessen anschaffung, auch in anbetracht des niedrigen preises, niemand bereuen wird; denn es bietet dem anfänger ein klar geschriebene einführung, dem kenner aber eine recht dankenswerte zusammenfassung.

*Darmstadt.* ARTHUR BUCHENAU.

---

EMIL SUTRO, *Das doppelwesen des denkens und der sprache.* Herausgegeben unter dem protektorat der Internationalen physio-psychischen gesellschaft, Berlin und Neuyork. 8°. XI und 279 s. M. 3,—.

Nur um enttäuschung zu verhüten, sollen dem höchst eigenartigen buche einige zeilen gewidmet werden. Der verfasser hat „entdeckt", daß nicht nur in der luftröhre, sondern auch in der speiseröhre eine atmung erfolge und neben der stimme des kehlkopfes eine stimme der speiseröhre bestehe. Er behauptet, erstere stamme aus dem thorax, der seelischen hemisphäre, letztere aus dem abdomen, der materiellen hemisphäre der menschlichen natur, und begründet auf diese zweiheit seine ansicht über ein doppelwesen der stimme, der sprache und des denkens. So „bedeutend und wichtig" dem verfasser „dem heutigen niederen stande der geisteswissenschaften gegenüber" seine entdeckung auch erscheint, „einem naturwissenschaftlich gebildeten menschen stehen bei diesen ausführungen einfach die haare zu berge," wie es in einer besprechung eines seiner früheren werke heißt, die der verfasser selbst entrüstet zitirt.

H. Gaudig, *Didaktische ketzereien.* Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1904. 8°. VI und 140 s. M. 2,—.

Selbsttätig denkende köpfe möchte der verfasser bilden, ein „denkenwollen" und „freies denkenkönnen" möchte er bei den schülern erzielen im gegensatz zu dem „denkzwang", den die schule zunächst auf sie ausüben muß. Das soll der gemeinsame grundzug der lose aneinandergereihten kurzen abhandlungen sein, aus denen das buch besteht. Die psychologie, nicht als unterrichtsfach, sondern als unterrichtsprinzip, ist dem verfasser das mittel dazu, und seine didaktischen ausführungen und aphoristischen bemerkungen sind wohl geeignet, treffliche anregung zur psychologischen vertiefung des unterrichts zu geben. Ich möchte nur wünschen, daß die vom verfasser als „nebenprodukt des übrigen unterrichts" erstrebte kenntnis der formen des geistigen lebens immer in engster beziehung zum eigenen erlebnis des schülers und zum anschaulichen material des unterrichts bleibe und nie zum toten wortwissen entarte.

Der verfasser schreibt in erster linie für höhere mädchenschulen. Mit eingehendem psychologischen verständnis und pädagogischem takte weiß er höhere mädchen- und knabenbildung in ihren voraussetzungen, ihren methodischen mitteln und ihren zielen so treffend gegeneinander abzuwägen und abzugrenzen, daß auch für die knabenschulen viel daraus zu lernen ist. Ketzerisch erscheint an den natürlichen gedanken höchstens die paradoxe form, in die sie mitunter gekleidet sind. Ihr gesunder kern kann nur denen als ketzerei gelten, die als „freunde einer öden gleichmacherei" einen unterschied der geschlechter auf dem gebiete des geistigen lebens weder für naturnotwendig noch für kulturell wünschenswert halten.

Adolphe Zünd-Burguet, *Das französische alphabet in bildern.* Schülerausgabe zu *Méthode pratique, physiologique et comparée de prononciation française.* Deutsche ausgabe. Marburg, N. G. Elwertsche verlagsbuchhandlung. 1903. 8°. XI und 50 s. M. 1,—; kart. m. 1,20.

Der verfasser war assistent des Abbé Rousselot im experimentalphonetischen laboratorium des Collège de France und hat sich durch erfindung einer reihe sinnreicher apparate um eine experimentale begründung des praktischen ausspracheunterrichts sehr verdient gemacht. Auch das vorliegende büchlein beruht auf den ergebnissen experimentalphonetischer untersuchungen. Es enthält im ersten teil eine übersichtliche, mit schematischen abbildungen erläuterte darstellung der sprachorgane und der sprachbewegungen, sowie eine allgemeine charakteristik der aussprache französischer laute im vergleich zu entsprechenden deutschen. Der zweite teil behandelt in methodischer aufeinanderfolge die bildung der einzelnen französischen laute mit beziehung zu deutscher lautbildung, gibt zahlreiche französische bei-

spiele dazu und veranschaulicht die einzelnen lautnüancen durch dreißig photographische aufnahmen von mundstellungen.

Der ausgang vom experiment stellt die physiologische beschreibung der laute in den vordergrund und führt zu feiner unterscheidung zwischen französischer und deutscher lautbildung. Erst experimentale untersuchungen haben ja die vom verfasser hervorgehobene tatsache klargestellt, daß kein einziger französischer laut einem deutschen gleichgebildet wird. Sie hat allerdings, wie hinzugefügt werden darf, auch dargetan, daß innerhalb derselben sprache individuelle lautbildungen bei recht bedeutender physiologischer verschiedenheit doch gleiche oder sehr ähnliche klangwirkung haben können. — Die hervorhebung der eigenart französischer und deutscher laute bestimmte den verfasser wohl mit zum verzicht auf eine phonetische umschrift. Er hat recht, wenn er damit sagen will, daß die verwendung eines universalalphabets für verschiedene sprachen nicht als eine entsprechende gleichsetzung ihrer laute gedeutet werden darf, und daß phonetische zeichen überhaupt nicht als eine selbständige vermittlung des lautwertes gelten können. Aus praktischen gründen möchte ich die phonetische umschrift der übungsbeispiele dennoch empfehlen. Wenn auch der einzelne sprachlaut wissenschaftlich nur durch akustische und physiologische beschreibung bestimmt werden kann und zu seiner erlernung vorsprechen, anhören und nachahmende übung unentbehrlich sind, so leistet doch für seine wiederholung im wort- und satzzusammenhange das phonetische zeichen als stütze der erinnerung wesentliche dienste. Nur müßten die zeichen mannigfaltig genug sein, um die vielheit der vom verfasser aufgezählten lautnüancen, z. b. fünf *a*, vier *o*, drei *i*, drei *r* usw., auszudrücken.

Die vom verfasser gegebenen abbildungen der mundstellung betrachte ich ebenso wie die phonetischen zeichen nur als erinnerungsstützen für die lauterzeugung. Sie können diese ebenfalls nicht selbständig einleiten. Denn zunächst ist schon die optische beobachtung und auffassung der mundstellung, wie der taubstummenunterricht zeigt, eine schwierige sache der übung; dann aber ist die lautbildung sehr wesentlich auch an die äußerlich nicht sichtbaren sprachorgane gebunden und meist nicht durch eine feste stellung der organe, sondern durch deren bewegung bedingt.

Nur durch übungen im mündlichen lautunterricht unter leitung des lehrers erlangen die abbildungen der mundstellung wie alle graphischen darstellungen des lautwertes ihre pädagogische bedeutung. Das ist auch die ansicht des verfassers, wie aus der beifügung eines reichen übungsmaterials hervorgeht. In diesem sinne hat er durch seiner verläßlichen angaben und seiner bei aller kürze doch anschaulichen und ausführlichen darstellung dem lautunterricht ein wertvolles Lehrhilfsmittel geboten.

Jean Perrot et Fernand Fau, *30 Histoires en images sans paroles à raconter par les petits.*

—, *Bilderbuch ohne worte, erstes schulbuch zum mündlichen sprachunterricht.*

—, *The Picture-Book without Words, First Conversation-Book.*

—, *30 Cuentecitos con estampas sin palabras, primer libro de conversación española.*

N. Weiller, *Pour raconter les 30 histoires en images sans paroles de Jean Perrot et Fernand Fau.*

—, *Bilderbuch ohne bilder, eine beigabe zum bilderbuch ohne worte.*

R. Meadmore, *Picture-Book without Pictures, a Companion to the Picture-Book without Words.*

V. Paraire, *Cuentecitos sin estampas para ir con las estampas sin palabras.* Paris, Librairie classique, Fernand Nathan. Jedes bändchen 8°. 32 s. Fr. 0,40.

Die erstgenannten vier bändchen enthalten eine reihe einfacher zeichnungen, von denen je drei oder vier oder sechs zusammenhängend verschiedene momente ein und desselben vorganges darstellen. Die bändchen stimmen in den bildern völlig überein und bieten außer den überschriften zu jeder bildergruppe (z. b. *Il faut s'entr'aider, la curiosité punie, le gourmand, le travailleur, le paresseux* usw.) keinen weiteren text. — Die letztgenannten vier bändchen sind begleitschriften zu den bildern und geben inhaltlich übereinstimmend zu jeder bildergruppe die benennung des schauplatzes, der personen und dinge, eine kurze darstellung des vorganges und einige dazu passende sprichwörter und kinderverse.

Die idee, die den heftchen zugrunde liegt, ist gut, wenn auch nicht neu. Die anschauliche darstellung eines vorganges in der aufeinanderfolge verschiedener momente läßt sich für sprechübungen sehr fruchtbar verwerten. Im allgemeinen leidet die benutzung von anschauungsbildern im fremdsprachlichen unterricht unter dem übelstande, daß die handlung hinter der beschreibung zurücktritt und infolgedessen das verb nicht genügend zur geltung kommt. Während ferner die unnatürliche überfüllung der meisten anschauungsbilder mit vielerlei ungleichartigen dingen die aufmerksamkeit des schülers zerstreut, lenkt die einfache darstellung eines einzelnen vorganges wie in den vorliegenden bildern durch die wiederholung der gleichen dinge in verschiedenartiger gestaltung das interesse des schülers nicht nur ganz eindringlich auf einige wenige sachliche vorstellungen, sondern gerade auch auf die vorstellung von beziehungen zwischen ihnen, d. h. auf gedanken, die im satze sprachlichen ausdruck finden.

Die zerlegung der vorgänge berührt sich mit Gouins methode, und einige *Exemples d'idées à suggérer* in der einleitung zu einem der bändchen sind nahezu in dessen sinne gehalten. — Die zeichnerische ausführung der bilder erscheint mir nicht einwandfrei, und ihr inhalt

erinnert zu sehr an die lehrbücher zum französischen moralunterricht, die dem deutschen geschmacke meist nicht entsprechen.

Dr. LEOPOLD SUDRE, *Kleines handbuch der aussprache des französischen.* Übersetzt und für deutsche bearbeitet von RICHARD WEINERT. Paris, H. Didier. 1904. 8°. 135 s.

Das büchlein tritt sehr bescheiden auf und betont im vorwort ausdrücklich, daß es keinen anspruch auf wissenschaftlichkeit macht. Es ist im sinne der meisten in Frankreich üblichen *Cours de diction et d'élocution* gehalten, zählt die laute auf, belegt sie mit beispielen und gibt orthographische regeln für ihre aussprache. Die beschreibung der laute wird praktisch wenig nützen, und die phonetische umschreibung, die hier und da beigefügt wird (z. b. *žveuxktuviennes* = *je veux que tu viennes* oder *jö ntö lö rödmand pas* = *je ne te le redemande pas*), läßt viel zu wünschen übrig.

THÉODORE ROSSET, *Exercices pratiques d'Articulation et de Diction composés pour l'enseignement de la langue française aux étrangers.* Grenoble, Librairie Gratier. 1905. 8°. 208 s.

Das buch ist für ferienkurse, insbesondere an der universität Grenoble, bestimmt, entbehrt aber durchaus nicht eines allgemeineren interesses. Es enthält leseübungen, die in methodischer aufeinanderfolge einfache konsonanten, konsonantengruppen, vokale und halbvokale, und zum schluß zusammenhängende sätze in prosa und vers behandeln. Dem orthographischen text ist auf der gegenüberstehenden seite eine phonetische umschrift in dem auch von Rousselot angewandten phonetischen alphabet der *Société des parlers de France* beigefügt, so daß die übungen auch ohne hilfe des lehrers von nutzen sein können.

*Frankfurt a. M.* B. EGGERT.

# VERMISCHTES.

## DAS LONDON ZUR ZEIT DER KÖNIGIN ELISABETH IN DEUTSCHER BELEUCHTUNG.

(Schluß.)

Noch mehr interessirt uns, was Kiechel zu einer zeit, wo hakespeare vielleicht nach London kam, von den dortigen theater-erhältnissen schreibt: „Ittem es gübt auch ballheüser, werden auch iglichen commedien gehalten, sonderlichen ist lustig zu zusehen, ann der königen comedianten agiren, aber einem frembden, der düe prach nicht kan, verdrüslich, das ers nicht verstöth; es hat öttliche nderbare heüser, wölche dozu gemacht sein, das ettwann drey genng b ein ander sein, derowegen stöts ein grosse menge volckhs dohin ompt, solcher kurzweil zuzusehen. Es begibt sich wol, das süe uf inmal 50 in 60 dalr ufhöben; sonderlichen wann süe was neyes agiren, o zuvor nicht gehalten worden, mues mann doppelt gelt gebenn, und ehrt solchs vast alle tag durch düe wochen, onangesehen es freytag üe auch samstags zu halten verbotten, würt es doch nicht gehalten."

Der sammelplatz der kaufmannschaft und handelswelt ist die örse. „Es haben düe kaufleüt zu Londen ein schön ort, do süe täglich esamen kommen, das würt genant düe böers, ein vüeröckent haus, i demselbigen ein schöner plaz oder hof, an den 4 seytten rüng umb er gewölbt, domüt süe vorm regen truckhen wandlen mögen, oben f dem haus verkaufft mann allerley cremerey;[1] was einer bedarf, das ekompt er zu kaufen, und haben düe kaufleüt ein brauch, das mann i gemein erst zu ein uhre nach müttag ab der böers zum essen eth, do dann mancher noch ein halbe stundt zu göhn hat, büs er i haus kompt."

Auch das königliche schloß zu Westminster erwähnt er weiterhin. Zu Londen ist auch zu sehen öttlicher grosser herren, wüe auch der önigin palatium, wann süe in düe statt kompt, weyt unden in der att, nicht fern von vülbemelter kürchen westmünster, am wasser legen, von altem geringfüegem gebey, und ist in ihren heüsern, do

[1] Vgl. dazu E. Goadby a. a. o., s. 65.

süe nicht wohnet, wehnig zu sehen, umb wüllen düe zimmer und sähl, wo süe zu wohnen pflegt, aller durchaus müt schöner tapezerei umbhenct würt, wann sie nun von einem haus in die ander reüset, wüert solches alles abgenommen, das nichts als düe lehrenn wändt gesehen werden. Es gübt auch nach gelegenheüt des landts vül schöner gärten, gleichwol solche denen in Ittalia nicht zuvergleichen, dan es in dieser Insul keinen weinwachs, auch hüz halber andern warmen lendern nicht zuvergleichen."

Wir hören dann von einigen eigenartigen gebräuchen im damaligen England. „Wann ein ybeltheterr zum todt verurtheilt würt, das er solle müt dem strangen gerücht werden, haben süe keinen besondern nachrüchter, sondern nemmen einen fleischhackher oder mezger, wölchen es befolhen würt, der mueß solches verrichten. Nun wüll ich wol glauben, das zum ofternmal ein redlich mann dozu genommen, dem es sehr beschwerlich und ein gros leüd dorab trage." Es wird nun der prozeß der hinrichtung beschrieben und dann angefügt: „So er (der ybelthättr) nun bekante oder verwandte hat, helfen süe ihme vollent den marter ab, züehen in bey den füessen, domüt er desto eher erstickhe. Es würt doch ab denen leütten, düe solches werckh verrichten, khein scheyen getragen, als wol bey unns beschüht"...

„Ittem es sey ein frembder oder innwohner, wann er in eines burgers haus zu thuen hat oder zu gast gebetten würt, und er nun dohün kompt, der herr des haus, frau oder junckfrau ihne empfahet oder wüllkom heist sein, als dann ihr sprach müt sich bringt, hat er wol macht, süe an arm nemmen und zu küssen, wölches des landts gebrauch; und do es einer nicht thut, würt es ihme für ein unverstandt und grobheüt geachtet und zuegemessen, wüe dann solcher gebrauch in Nüderlandt auch ist."[1]

Groß ist das lob, welches er von der schönheit der englischen frauen singt. „Ittem es gübt ein holdsälig und von natur mechtig schön weibsbildt, als ich in meinen augen kaum gesehen, dann süe sich nicht kezern, anstreichen, oder ferben, als wol in Ittalia oder

[1] Was wir sonst über die häuslichen wohnungseinrichtungen und gebräuche jener zeit hören, klingt weniger einladend. Danach wurden z. b. alle natürlichen bedürfnisse von menschen und haustieren ohne umstände im zimmer befriedigt, weswegen dieselben, um den schmutz zu verdecken, mit binsen bestreut und, um den gestank zu betäuben, öfter ausgeräuchert wurden. Vgl. Karl Elze, *Grundriß der engl. ph* s. 182 und die daselbst zitirte stelle aus einem briefe des Erasm (*Tum sola fere strata sunt argilla, tum scirpis palustribus, qui subin sic renovantur, ut fundamentum maneat aliquoties annos viginti, sub fovens sputa, vomitus, mictum canum et hominum, projectam cervisia et piscium reliquias, aliasque sordes non nominandas. Hinc mutato co vapor quidam exhalatur, mea sententia minime salubris humano corpor*

ern ortten; allein das süe in der kleüdung was plomps gehn, den sich von stattlichen guten lacken oder thuch, do dann manche ckh von thuch ob ein ander soll anhaben."

Am 14. november reist Kiechel wieder per schiff, allerdings in m ziemlich unglücklichen zustande von London ab („dann ich ı zu Londen müt öttlichen Teutschen gelezt [= bezecht]"). Auch der heimreise erfahren wir noch verschiedene interessante einzelen. In Gravesin (= Gravesend) müssen sie einen tag liegen bleiben, die rückkehr des postbootes von London abzuwarten. Er rühmt erordentlich die bei Gravesin zahlreich gefangenen austern (ostria): ı sein schön weys am fleüsch, auch vül grösser als düe zu Venedüg Constantinopoli, es würt auch so ein menge do gefangen, das ın täglich, wann es umb zeüt ist, ganze barca voll nach Londen ngt, seindt sehr guts kaufs und gübts nicht yedes mör."

Von da setzt er die reise wieder über Cantelberg nach Douver lande fort. „Wür rütten düe post, als süe do im landt zu gehn gt, haben gahr cleine, nüderdrechtige aber sehr gute pfertlin müt ingen holzernen settel, wölche müt thuch yberzogen, hünden gahr ler, das einer am reytten leüchtlich yberaus schleifft; düe pfert in ıein ein zeltt (= zelter), dann einer oftermahln under 12 oder 15 rtten nicht eines sehn soll, das einen trab geth."

Sehr rühmt Kiechel die englischen gasthäuser. „Es hatt auch en feinen brauch in Engellandt müt denn herbergen oder wirtsıser: wann ihre 3—4, wehniger oder mehr, nach gelegenheüt in er gesellschafft reüsenn, würt ihnen gleich ein besonder kamer eben, das niemandt frembder zu ihnen kompt, essen und schlaffen der selbigen, wüe das in Frankreich auch gebreichig, pflegen auch nin zu haben in den kamern; so es kalt oder nass wetter, kan süch er baldt erwörmen und trückhnen; süe gebrauchen süch keiner ben im landt, dann es schlechte költe gübt, kompt auch wunder ten, das es bey inen schneüt oder hart gefrüert."

Die kontrolle beim verlassen des landes ist womöglich noch ärfer als die beim betreten desselben. Auch jetzt wieder werden briefschaften scharf untersucht. Dabei hören wir von einigen, dem jetzigen lande des freihandels besonders interessanten strengen fuhrbestimmungen: „Nun hat es denn gebrauch in Engellandt, das ner yber 10 thaler aus dem landt füehren mag, hat zu solchem pt einen verordtneten mann, denn heist man scherschenz (= sergeant?), ı ist ein besuecher, wölcher mütt an das mör geth, mues yeder sein t weüsen und zeügen, so wol, wenn einer guldne rüng, köttin oder ı ander kleinot bey sich hat, mues ers offentlichen tragen, dann so es verborgen bey sich hölt, und yber das bei ime gefunden würt, das jhenige confiscirt. Wann einer nun sein gelt gewisen und nicht er gemelte summa sich befindet, würt er befragt, ob er nicht mehr y sich habe, do er nun mehrers, als er zu anfang angezeigt, und

solches nicht weiset, eh das er in das schif fehrt, und hernach von dem besucher bey ihme erfunden würt, ist es verbönt; zeigt ers aber ahn, weyl er noch am landt ist, würt es ihme nicht genommen, doch mag ers nicht usfüehren; geth doch durch geschanckh vil zu. Ihm vall aber einer einen freybrüef von königlicher Majestät hat, würt er nicht besuecht; mues mann alles das jhenig ihme volgen lassen, so er bey sich hat. Es mag auch keiner keinen englischen hundt noch pfert ohne licentiam aus dem landt füehren.' Sie kommen unvisirt davon, da wegen der unruhigen see der ‚scherschenz' sich nicht zu das schiff wagt.

Ist auch die schilderung Kiechels vor allem infolge seiner unkenntnis der englischen sprache nicht sehr vielseitig und tiefgehend, so bereichert sie doch unsere kenntnis des damaligen Englands um manche interessante einzelheit.

*Frankfurt a. M.* W. GROTE.

## NACHKLÄNGE VOM MÜNCHENER NEUPHILOLOGENTAG.

### II.

Vor allem sei festgestellt, daß kollege Hasl als vertreter der indirekten methode das ziel des neusprachlichen unterrichts gerade so auffaßt wie ich als vertreter der direkten: „in die ideale und in den geist der fremdnationen einzuführen". Auch die für die schule von ihm verlangte beschränkung: das heiße, „in die meisterwerke der litteratur", lasse ich wesentlich gelten, insofern auch mir das als das bei weitem wichtigste erscheint. Die anleitung zum denken in der fremdsprache und daher das vermeiden der übersetzung betrachte ich, um das gleich hinzuzufügen, weniger als selbstziel denn als wege zur erreichung des von uns gemeinsam anerkannten ziels.

Nach Hasls meinung war in München schon dadurch der gesichtskreis beengt, daß sich die ganze didaktische erörterung um diese zwei punkte — übersetzung und denken in der fremdsprache — bewegte, während sich „selbst innerhalb dieser beschränkung ein geistiger tiefstand" (der reformer) gezeigt hätte, „der wohl manchem teilnehmer an der versammlung verbot, aktiv in den debatten hervorzutreten". (Warum? — wenn eine zwischenfrage erlaubt ist. Um der sache willen hätten die geistig höher stehenden doch die pflicht gehabt, ihren stolz zum opfer zu bringen und die erörterung zu ihrem eigenen niveau zu erheben!)

Den tiefstand sah Hasl zunächst darin, daß gegen die *übersetzung* an beweisen nichts vorgebracht wurde als „die schon tausendmal gehörte phrase, die übersetzung in die fremdsprache sei für die schüler zu schwer". Hier handle es sich eben um einen logischen kniff. Wir gegner dächten an „den übersetzer von beruf, an den genialen interpreten und darsteller von originaltexten und originalwerken". Die

geniale übersetzung aber sei ein kunstwerk, zu dem die schule nur das handwerkszeug liefern könne. In der schule sei die übersetzung immer nur mittel, — ein vorzügliches mittel, hinzuführen zu dem ziele, über das ja einigkeit herrscht; sie sei zweitens ein bewährtes mittel sprachlicher und geistiger bildung und drittens ein vortreffliches prüfungsmittel; zu allerletzt denke man daran, dem übersetzer von beruf das nötige rüstzeug zu liefern. Daraus folge, daß die schulübersetzung anderer natur sei als die kunstübersetzung, und daß die einwände, die man gegen letztere erhebe, erstere nicht träfen. Die schulübersetzung sei künstlich zugerichtet, schreite methodisch vom leichteren zum schwereren vorwärts und sei deshalb nicht zu schwer.

Ich finde hier meinerseits vielleicht keine „logischen kniffe", aber lücken in der beweisführung. Daß die übersetzung in der schule ein vorzügliches mittel sei, zu dem bewußten ziele hinzuführen, wird einfach behauptet und ein beweis auch nicht einmal versucht. Diese behauptung bestreite ich *a limine*, aus gründen, die ich erst vor kurzem wieder hier (s. 188f.) erörtert habe, und die ich nicht abermals wiederholen mag.

Der „geist der fremdnation" ist doch auch nach Hasls ansicht von unserem volksgeist verschieden; und daß ihre ausdrucksformen verschieden sind, hat seinen sinn. Heißt es nun wirklich dem „geiste der fremdnation" gerecht werden, wenn wir ihn in eine form zwängen, die nicht die seine, vielmehr die eines anderen geistes ist? Daß die deutsche form dem fremden geiste nicht paßt, gibt Hasl ebenfalls zu; deshalb wird ja die schulübersetzung „künstlich" zugerichtet, d. h. die deutsche form nach dem fremden muster verändert, soweit sie sich eben verändern läßt. Das ergebnis dieser „künstlichen zurichtung" ist das sattsam bekannte „übersetzungsdeutsch" unserer schulbücher alten stils: französischdeutsch, englischdeutsch usw. Wird hierbei dem deutschen als *corpus vile* übel mitgespielt, so fährt die fremde sprache nicht besser, denn sie erscheint im „übersetzungsdeutsch" als ein zerrbild der deutschen. Und das ist gerade das schlimmste. Französisch, englisch wird nicht als etwas selbständiges, eigenes, sondern als ein nach geist und form abnormes *deutsch* begriffen und geübt. Das französischdeutsch, englischdeutsch wird in der hinübersetzung zum deutschfranzösisch, deutschenglisch. Daher denn, trotz übersetzungshülfe und regel als gegenmitteln, LA *côté* („*die* seite"), *il* LUI *suivait partout* („er folgte *ihm* überallhin"), *Milton* IS *born* (*in*) *1608* („M. *ist* 1608 geboren") und alle die hunderte und tausende von „fehlern" und „germanismen", die die übersetzungsmethode brütet und züchtet und zugleich so verzweifelt wie erfolglos bekämpft. — Von hoher amtlicher stelle wurde vor kurzem noch geklagt, die sprache der in England gewesenen reisestipendiaten sei durchweg unenglisch, fehlerhaft, ja habe in einzelnen fällen von fehlern „gewimmelt". Das ist die probe auf das exempel vom übersetzen!

Dieses „vorzügliche mittel“ zur einführung in den „geist der fremdnation“ soll ja zweitens auch ein bewährtes mittel sprachlicher und geistiger bildung sein. Von der „sprachlichen bildung“ war soeben die rede; und ich glaube, meine argumentirung wiegt die behauptung des gegenteils auf. Auch für die „geistige bildung“ hat es kollege Hasl bei der behauptung bewenden lassen; sie entzieht sich als ein unbestimmtes in der tat einem direkten, sei es positiven oder negativen beweis. Ohne zweifel aber steht die geistige bildung, die der fremdsprachliche unterricht vermittelt, mit der sprachlichen im kausalnexus. Was für diese gilt, muß indirekt auch für jene gelten. Und auch das ist sicher: bei dem doppelsprachigen verfahren bleibt für lektüre und realien nur die halbe zeit. (Was die realien angeht, so bemerkt die erwähnte amtliche stelle, die stipendiaten müßten wohl ohne jedes realienstudium nach England gegangen sein, sonst hätten sie nicht mit viel wichtigkeit über ganz banale dinge berichtet.)

Drittens wäre die übersetzung nach Hasl ein ganz vortreffliches prüfungsmittel; ein prüfungsmittel, das uns am besten die schäden mangelhaften oder verkehrten lehrganges klarlegte. Wenn Hasl sagen will, daß die übersetzung nicht sowohl eine probe auf die sprachkenntnis und sprachbeherrschung als auf die aneignung des pensums im lehrgang bedeute, so gebe ich ihm recht. Beim nicht „künstlich zugerichteten“ stoff wird gerade der nach dem herzen der übersetzer geschulte prüfling versagen, während der „direkt“ unterrichtete sich auf alle fälle über etwas wirkliches englisch oder französisch ausweisen wird. Aber wenn auch die übersetzung das vortrefflichste prüfungsmittel wäre, so hätte die schule deshalb nicht das recht, sie zum mittelpunkt des unterrichts zu machen, solange nicht das geprüftwerden oder gar das prüfen als ziel des unterrichts gilt. *Auch die „künstlich zugerichtete“ schulübersetzung ist dennoch zu schwer;* sie schiebt sich als ein ewiges hindernis vor das erstrebte ziel; sie verbietet dem lernenden, sich in den geist der fremden sprache zu versetzen, *in der fremden sprache zu denken.* Ich freue mich besonders, daß auch in diesem punkte Hasl mit uns wieder zusammentrifft. Trotz gewichtiger gegnerischer stimmen erklärt er, „da die wahrheit über parteididaktischen standpunkt zu stellen ist,“ „daß es ein denken in der fremdsprache gibt, daß prinzipiell die reformer recht haben“. Wenn der geist öfters die reihe *a* (vorstellung) — *b* (deutsches wort) — *c* (fremdwort) durchlaufe, so werde nach dem gesetze der zusammengesetzten assoziation das mittelglied ausfallen.[1] Aber es sei hierzu ein günstiges milieu erforderlich; es könne der gesamte vorstellungskreis nicht sofort in fremder sprache ausgedrückt, es müsse ein gedankenkreis nach dem anderen erobert werden; und immer werde es sich um ein denken auf

[1] Das heißt, wenn es nicht von vornherein fehlt! Für *egrégi, toast-rack* usw. haben wir doch alle nie ein *b* gekannt, und einen *pony* lernt auch der schüler gleich als solchen kennen.

nkten gebieten handeln. Das ist alles vollkommen richtig, aber gegen unseren standpunkt nichts. Ein auch nur entfernt ıtiges milieu, wie es die fremde bietet, läßt sich freilich in der nicht schaffen; aber gerade durch den ausschluß der mutter- werden die chancen ja um ein sehr bedeutendes vermehrt. samten vorstellungskreis sofort in fremder sprache auszudrücken, hmen auch wir nicht, sondern begnügen uns gern damit, einen enkreis nach dem anderen zu erobern; und selbstverständlich das fremdsprachliche denken ein denken auf beschränktem wie ja auch zu beschränkter zeit. Darum hat es denn auch gute amit, daß sich das „keimende französisch" usw. „wie mehltau deutsche sprachgefühl legt."[1] Wer freilich der muttersprache hte gewahrt wissen will, der muß die fremdsprachen ganz aus ule verbannen.

as „beschränkte gebiet" nun sind für den neuphilologen, auch ısgereifteste spezialistische persönlichkeit", die sprache und ır und die verschiedenen gebiete der realien; für den schüler, en „unbeholfenen" und „geistesarmen", das wenige von eben dingen, das ihm der unterricht nahebringt. Ich finde hier nur ınterschied des grades, so groß er auch sein mag — erst ein änktes", dann ein eben noch „beschränkteres" gebiet. Für die ung in den „geist der fremdnation", für die „sprachliche und bildung" aber bedeutet hier das wenige viel, ja beinahe alles; s hat auch die erfahrung gezeigt. Wenn Hasl meint, daß unter dem gesichtspunkte des denkens in der fremdsprache in auf die spracherlernung in der schule nicht das geringste ergebnis zu verzeichnen" sei, so hat ihm wohl nur die heit gefehlt, sich vom gegenteil zu überzeugen.

h wüßte nicht, daß „dieser oder jener reformer" „in der ıner versammlung breitspurig sein wissen" — oder seine — „in den vordergrund geschoben" hätte. Auch wir wollen, Hasl darf es mir glauben, „nur der wahrheit und den interessen ule dienen", und wenn wir meinen, etwas gefunden zu haben, wahrheit und den interessen der schule dient, so halten wir ıicht zurück. „Wes das herz voll ist, des gehet der mund über." triumphen" und dem „ruhm der münchener tagung" verlangen

[1] Man vergleiche das zu den obenerwähnten gegnerischen stimmen e wort Max Müllers, alles, was er in England schreibe, sei gedacht. — Dem „denken in der fremden sprache", von dem len, widerspricht dies übrigens meines erachtens gar nicht. üller will ganz gewiß nicht sagen, alles, was er englisch , sei erst in deutscher, dann erst in englischer sprachform , sondern daß er im „denken und fühlen" deutsch geblieben war sozusagen zwar auch im englischen (und in Oxford) ıse", aber nur im deutschen (und in Dessau) „daheim".

wir nicht; von herzen aber freuen wir uns, wenn unsere eigene begeisterung auch bei denen zündet, die vorsichtig noch zwischen altem und neuem zu vermitteln oder das alte zu bewahren suchen. Auch der offene, ehrliche gegner ist uns erwünscht; wir sehen in ihm einen mitstreiter, dem wir achtung und sogar dank schulden. W. V.

## *I AM LOOKING IN A FAMILY...*

Die anhänger der übersetzungsmethode behaupten gern, ein fremder text könne erst dann als verstanden gelten, wenn die übersetzung in die muttersprache gelungen sei. Es gibt im menschenleben — texte, bei denen diese behauptung zutrifft. Den folgenden las mir meine frau aus dem *Wiesbadener tagblatt*, abteilung „stellenangebote", vor:

*I am looking in a fine childless family where we speak Hannover* (so!) *German and London English Language, a young well educated girl, who will have to do all domestic bussines* (so!) *for free board and Hannover Language.* (Name und adresse.)

Komisch und rätselhaft, nicht wahr? Aber das übersetzen hilft in der tat: „Ich suche in eine feine kinderlose familie, wo wir hannövrisches deutsch und londoner englisch sprechen, ein junges wohlerzogenes mädchen, das alle häusliche arbeit für freie station und hannövrische sprache zu tun haben wird." — Im letzten teil dieser verlockenden anzeige hat das londoner englisch dem hannövrischen deutsch, wie man sieht, etwas abtrag getan. Dafür ist das deutsch in der ersten hälfte um so besser! W. V.

## FERIENKURSE FÜR 1907.

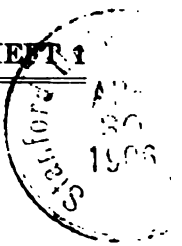
Wir erhalten den vorläufigen prospekt der *londoner ferienkurse*, die auch in diesem jahre unter der leitung von prof. Rippmann an der universität London stattfinden werden. Für den ganzen kursus ist die zeit vom 22. juli bis zum 16. august in aussicht genommen. Das honorar beträgt 2 *l.* 10 *s.*, oder für eine hälfte des kursus 1 *l.* 10 *s.* Karten nur zum besuch der vorlesungen werden zu 1 *l.* 10 *s.*, bzw. 1 *l.* ausgegeben. Die zahl der teilnehmer wird beschränkt sein. Anmeldungen, die englisch abzufassen sind, werden daher frühzeitig und jedenfalls bis zum 20. juli erbeten. Anfänger, die noch gar kein englisch sprechen, können nicht aufgenommen werden. Genauere programme usw. sind vom 1. mai an zu beziehen. Adr.: *The Registrar of the University Extension Board, University of London, South Kensington, London, S.W.*

Der prospekt der *marburger kurse* ist im druck. Schriftführer: A. C. Cocker, Villa Cranston, Marburg. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

Fol. 05
N431

BAND XIV APRIL 1906 HEFT 1



# DIE NEUEREN SPRACHEN

## ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET.
1906

AUSGEGEBEN AM 4. APRIL 1906

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

# Inhalt.

Seite

*Vom bildungswert des sprachenlernens.* Von KARL HAAG in Stuttgart 1
*Glides between Consonants in English.* (IX.) Von R. J. LLOYD in Liverpool . . . . . 21

BERICHTE.

*Neuphilologischer provinzialverband Hessen-Nassau.* Von EDW. HAUCK in Marburg . . . . . 33
*Bericht über das 9. vereinsjahr des neuphilologischen vereins zu Bremen.* Von C. SCRIBA in Bremen . . . . . 42

BESPRECHUNGEN.

Englische grammatik. 1. H. Conrad, *Syntax der englischen sprache für schulen;* 2. H. Poutsma, *A Grammar of Late Modern English for the use of Continental, especially Dutch, Students;* 3. C. Timmermann, *Twelve English Lessons;* 4. ders., *Hoofdzaken der Uitspraak van het Engelsch;* 5. C. Mitcalfe, *English Made Essay;* 6. Fr. Schmidt, *Short English Prosody for use in Schools.* — Pädagogik. Karl Breul, *Greek and its Humanistic Alternatives in the "Little-Go."* Von M. KRUMMACHER in Kassel . . . . . 44—49
A. de Froe, *An English Reader;* dr. R. Kron, *English Letter Writer;* E. Brandenburg, *The Correspondent's Guide;* dr. O. Knörk et G. Puy-Fourcat, *Le Français pratique.* Von VOIGT in Frankfurt a. M. . . . . 49—50
T. Combe, *Pauvre Marcel;* Mottola, *La Langue française à l'usage des Étrangers;* V. A. Seket, *Cours de Langue française d'après la methode intuitive;* S. Gagnebin, *Une Trouvaille.* Von B. MEYER-HARDER in Hannover . . . . . 50—51

VERMISCHTES.

*Ein vorschlag zur reform der englischen sprache aus dem jahre 1724.* Von ERNST LÖWE in Marburg . . . . . 52
*Entgegnung.* Von HERMANN BÜTTNER in Aschersleben . . . . . 59
*Experimentalphonetische rundschau.* Von GIULIO PANCONCELLI-CALZIA in Frankfurt a. M. . . . . 64
*Ferienkurse 1906.* Von d. red. . . . . 64

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

**Besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sowie **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,** alles übrige zunächst an herrn prof. **W. Viëtor in Marburg,** Hessen, adressiren.

*Über die beteiligung des nach Berlin berufenen herrn professor A. Rambeau an der redaktion geben wir genaueres im nächsten Hefte an.*

Diesem Hefte liegen Prospekte der Verlagsbuchhandlung von **Hermann Gesenius** in **Halle,** von **Carl Winter's** Universitätsbuchhandlung in **Heidelberg** und der **N. G. Elwert'schen** Verlagsbuchhandlung in **Marburg,** sowie das **Programm der Ferienkurse der Universität Grenoble** bei. Auf diese Drucksachen wird besonders aufmerksam gemacht.

# ı Anzeigen-Beilage

zu den

**'en Sprachen, Band XIV, Heft I: April 1906.**

---

## m Verlage H. Zeidner in Kronstadt (Ungarn):

**— gegründet 1867 —**

ns empfohlen:

**, Mich. u. J. Popea, Lehrbuch der rumänischen ıe.** Zum Schul- und Selbstunterricht. Gebunden M. 2.—.

**lessor Dr. G. Weigand,** Leiter des **rumän. Seminars in Leipzig** urteilt . Wir freuen uns, daß ein deutscher Lehrer und ein rumänischer Gymnasial- usammengetan und uns ein Lehrbuch beschert haben, das **ohne Zweifel** der existierenden, für Deutsche bestimmten Lehrbücher ist.

**'h., Deutsches u. rumänisches Wörterbuch.** Deutsch- ischer Teil. 5. Aufl. 1901. M. 3.20 geheftet. Rumänisch- ıer Teil. 2. Aufl. 1905. Neueste Orthographien geführt! M. 4.— geheftet. Beide Teile zusammen ge- n in einem netten Halbfranzeinband M. 9.—.

Kritik des soeben erst beendeten rum.-d. Teiles hat ebenfalls **Dr. G. Weigand lt. Jahresbericht ü. d. Fortschr. d. romanischen Philologie"** über- ıt jedoch z. Z. leider noch nicht vor. Das Werk ist auch in Rumänien vor- geführt. Eine Reihe von Urteilen, voll der lobendsten und anerkennendsten in den meisten rumän. und deutschen Zeitungen veröffentlicht worden!

**, Ludw., Magyarische Grammatik** für Mittelschulen, den M. 1.—.

**ı, S., La langue française à l'usage des étrangers.** de très facile, progressive et pratique permettant de parler rire le français en quelques mois seulement. 158 Seiten. bei Voreinsendung des Betrages von **M. 1.10** franko.

**ıkataloge** besonders reich an Transsylvanica **spesenlos** überallhin! —

---

## ·lag von **Peter Hobbing** in **Stuttgart.**

Vor kurzem erschien in 3. Auflage:

# cis historique de la littérature française.

Von

**Wilhelm Gebert,**

sor an der Ober-Realschule und dem höh. Lehrerinnen-Seminar in Br men.

Geheftet 3 Mk., gebunden 3 Mk. 60 Pf.

h alle fachgelehrten Blätter warm empfohlen für höhere Lehranstalten und Studierende.

## Französisches und englisches Wörterverzeichnis

zu den

## Hölzelschen Wandbildern:

**Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Bauerndorf, Wald, Hochgebirge, Stadt, Wohnung**

Nach Gruppen geordnet

von

**F. Koch,**

Oberlehrer an der Realschule der Stadt Köln.

Neue verbesserte Auflage der französischen Hefte für die Jahreszeiten liegt bereits im Neudruck vor, ebenso der englischen Hefte für die Wohnung und für die vier Jahreszeiten.

Neue Orthographie. Preis des Einzelheftes (16—39 Druckseiten) M. —.25; der 9 Hefte zusammen in festem Einband (französisch 190, englisch 208 Druckseiten) M. 1.50.

**Verlag von R. Schmitz, Lennep.**

---

**Verlag von Eugen Salzer, Heilbronn.**

## L'Écho littéraire.

Journal bi-mensuel destiné à l'étude de la langue française

dirigé par

**Anna Brunnemann,** Schriftstellerin, Dresden; **Marcel Hébert,** ancien directeur de l'Ecole Fénelon à Paris; **Dr. Ph. Rossmann,** Oberlehrer an der Oberrealschule, Wiesbaden.

**Jährlich 24 Nummern. — Preis M. 4.—** (Sem. M. 2.—)

**Südwestd. Schulbl.:** „Unter den verschiedenen Zeitschriften für Deutsche, die sich im Französischen weiterbilden wollen, ist das jetzt im 24. Jahrg. stehende Écho litt., **wie die älteste, so** auch die **empfehlenswerteste.**"

## The Literary Echo.

A fortnightly paper intended for the study of the English Language and Literature edited by **Dr. A. Th. Paul,** Altona, **Jessie E. Anderson,** Edinburgh, **Dr. Th. Jaeger,** Hamburg.

**Jährlich 24 Nummern. — Preis M. 4.—** (Sem. M. 2.—)

Steht ihrer Schwesterzeitschrift in nichts nach.

**Probenummern gratis!**

Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover u. Berlin W. 35.

Von Dr. phil. **Wilh. Knörich.**

Direktor der städt. höh. Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Dortmund.

sind erschienen:

# Französisches Lese- und Lehrbuch.

**Erster Teil: Erstes Schuljahr.** Zweite Auflage
Preis geb. Mk. 1.25

**Zweiter Teil: Zweites und drittes Unterrichtsjahr**
Preis geb. Mk. 3

# Französische Schulgrammatik

mit

**einer ausführlichen Beispielsammlung**

als

**Übungsbuch.**

Preis geb. Mk. 4.—.

Im Anschluß an das Lesebuch erschien:

# Übungsbuch

zu

## Dr. W. Knörichs französischem Lese- und Lehrbuch.

**Zwei Teile**

von

**Anna Maria Ristow,**

Oberlehrerin an der städt. höh. Mädchenschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Dortmund.

**Erster Teil:** Erstes Schuljahr.
Preis kart. mit Leinenrücken Mk. 0.50

**Zweiter Teil:** Zweites und drittes Unterrichtsjahr
Preis kart. mit Leinenrücken Mk. 1

**Lehrerheft** zu beiden Teilen des Übungsbuches Mk. 1.

Prüfungsexemplare stehen gratis von der Verlagshandlung zur Verfügung.

# Sammlung neuphilologischer Vorträge und Abhandlungen.

Herausgegeben von **Wilhelm Viëtor.**

Immer mehr wird als vornehmste Aufgabe der neuen Philologie erkannt, das gegenseitige Verständnis der Kulturfragen auf allen Gebieten des geistigen und materiellen Lebens zu fördern. Diesem Zweck dient auch die vorliegende Sammlung. Sie bietet in deutscher, französischer oder englischer Sprache solche Vorträge und Abhandlungen, die geeignet sind, ein tieferes Verständnis des fremden Volkes, seiner Sprache und Literatur, seiner Sitten und Einrichtungen, seiner wirtschaftlichen und geistigen Entwicklung zu vermitteln.

**Wilhelm Viëtor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts.** Ein geschichtlicher Überblick in 4 Vorträgen. [VI u. 56 S.] 8. 1902. geh. M. 1.—

In zwei Vorträgen wird die Geschichte des neusprachlichen Unterrichts in seiner Methoden vom Mittelalter bis zur Neuzeit und insbesondere während der Herrschaft der grammatistischen und Übersetzungsmethode, der jetzt sog. alten Methode, besprochen. Der dritte beschäftigt sich mit den Reformbestrebungen der neuen Methode in den letzten Jahrzehnten, vor allem in Deutschland. Der vierte schildert die durch die preußischen Bestimmungen von 1901 und 1901 geschaffene Situation.

**Michel Jouffret,** Professeur au Lycée de Marseille, **De Hugo à Mistral.** Leçons sur la Poésie française contemporaine. [VI u. 103 S.] 8. 1902. geh. M. 1.80.

In dem ersten einleitenden Vortrag rechtfertigt der Redner die Wahl seiner Themas und behandelt allgemeine Fragen: die poetische Empfindung in Frankreich, die Notwendigkeit der Einführung der neuesten französischen Dichtung in die Schulen. Der zweite und der dritte Vortrag sind V. Hugo gewidmet, der zuerst als Mensch, dann als Denker und Dichter betrachtet wird. Die drei folgenden Vorlesungen haben es mit Leconte de l'Isle und der parnassischen Schule, Sully Prud'homme, F. Coppée und J.-M. de Heredia zu tun. In dem letzten Vortrag bespricht Jouffret seinen Landsmann F. Mistral und die Felibre und den voraussichtlichen Ausgang des Kampfes zwischen dem Provenzalischen und dem Französischen.

**Robert Shindler,** M. A., **On certain aspects of recent English literature.** Six lectures. [VI u. 112 S.] 8. 1902. geh. M. 1.80.

Der Vortragende entwickelt in der ersten Vorlesung sein Programm, wonach einige typische Schriftsteller der neuesten Zeit auf ihre Weltanschauung betrachtet werden sollen. In dem zweiten Vortrag schildert er den allmählichen Bruch mit dem religiösen Glauben bei Tennyson, Arnold und Clough. Der dritte zeigt George Meredith in seiner Feindschaft, Swinburne in seiner Oberflächlichkeit gegen alle Religion. In dem vierten Vortrag erscheinen Thomson und Hardy als Repräsentanten der krassen Pessimismus, denen Browning als überzeugter Optimist gegenübergestellt wird. Die sechste und letzte Vorlesung ist Rudyard Kipling gewidmet, in dem die Gegenwart und die nächste Zukunft der englischen Literatur den charakteristischsten Ausdruck finden.

VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG.

VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG.

OTTO JESPERSEN:

# LEHRBUCH DER PHONETIK.

.'TORISIERTE ÜBERSETZUNG VON **HERMANN DAVIDSEN.**

MIT 2 TAFELN.

[VI u. 255 S.] gr. 8. 1904. geh. M. 5. , geb. M. 5.60.

Die Darstellung zeigt die von der Kritik anerkannten Vorzüge des ursprüng-
n Werkes. Sie verbindet wissenschaftliche Gründlichkeit und Originalität mit
:hender Form und pädagogisch geschicktem Aufbau. Die Lautlehre der drei
päischen Hauptsprachen, Deutsch, Englisch und Französisch, ist ausführlich
estellt, so daß das Buch den Anforderungen der neusprachlichen Lehrer in
· Hinsicht gerecht wird.

# HONETISCHE GRUNDFRAGEN.

MIT 2 TAFELN.

[IV u. 185 S.] gr. 8. 1904. geh. M. 3.60, geb. M. 4.20.

Die Grundfragen knüpfen an das Lehrbuch an und bilden gewisser-
:n dessen theoretische Grundlage; sie begründen die Darstellungsweise und
Einzelheiten, sind aber dabei durchaus selbständig

Nach einer Einleitung über das Verhältnis zwischen Laut und Schrift
en die für die Phonetik wie für die Sprachwissenschaft überhaupt bedeutungs-
n Probleme behandelt.

»Der kopenhagener universitätsprofessor O. Jespersen zählt zu den aller
orragendsten vertretern der phonetischen wissenschaft und seine werke sind
den neusprachlehrer aus dem grunde von besonderer wichtig-
, weil er, selbst früherer lehrer, sich ununterbrochen in fühlung mit
bedürfnissen des neusprachlichen unterrichts gehalten hat,
wir sonst nur noch von Viëtor und Paul Passy kennen. Soweit ich sehe, sind
seine schriften von direktem und zumeist sehr hohem werte für den
sprachlehrer.« (Prof. Dr. H. Klinghardt in Neuere Sprachen.)

# ROWTH AND STRUCTURE OF THE ENGLISH LANGUAGE.

[IV u. 260 S.] 8. 1905. geb. M. 3. .

Es wird in diesem Band zunächst ein Versuch gemacht, die englische
che in ihrer jetzigen Gestalt zu charakterisieren, wobei ihre ausgesprochene
nlichkeit als einer ihrer wichtigsten Züge genannt wird. Sodann folgt eine
hichte der Sprache, wobei das Hauptgewicht immer auf das gelegt wird, was
rnd den Sprachbau [illegible] Sprachentwicklung
Nationalcharakter werden [illegible] Die verschiedenen Schichten
Lehnwörter werden so behandelt, daß [illegible] Bedeutung
ortritt, wobei auch solche [illegible] Probleme [illegible]
die Ursachen der Entlehnung [illegible]
chen Entlehnung und [illegible]
ung und Regelmäßigkeit der [illegible]
ng wird geschildert. [illegible]
che und die jetzige [illegible]
aristokratische und [illegible]
dergleichen auf die Sprache [illegible]
englischen Sprache als [illegible]
r berechnet ist, die keine [illegible]
l, daß das Buch auch [illegible]
n wird.

VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG.

# Skizzen lebender Sprachen.

Herausgegeben von **Wilhelm Viëtor.**

Die „Skizzen lebender Sprachen", denen Sweets klassisches Elementarbuch des gesprochenen Englisch, d. h. Londonisch im großen und ganzen als Muster dient, bringen knappe übersichtliche Darstellungen der Lautlehre und Grammatik, die durch möglichst mannigfaltig gewählte Texte erläutert und belebt werden.

I. **Nordenglisch.** Phonetics. Grammar. Texts.
By **Richd. J. Lloyd**, M. A., D. Lit., F. R. S. E., Hon. Reader in Phonetics at the University College, Liverpool. [VI u. 127 S.] 8. 1899. geb. M. 3.—.

II. **Portugiesisch.** Phonétique et Phonologie. Morphologie. Textes.
Par **Arnicete dos Reis Gonçalves Vianna**, Membre Correspondant de l'Académie Royale des Sciences de Lisbonne. [VI u. 148 S. 8. 1903. geb. M. 4.—.

III. **Holländisch.** Phonetik. Grammatik. Texte.
Von **R. Dijkstra**, Lehrer der niederländischen und deutschen Sprache in Amsterdam. [VI u. 105 S.] 8. 1903. geb. M. 3.60.

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg in Hessen.**

Im Druck:

SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION

A

# SHAKESPEARE PHONOLOGY

*WITH A RIME-INDEX*
*TO THE POEMS AS A PRONOUNCING VOCABULARY*

BY

**WILHELM VIËTOR, PH. D., M. A.**

PROFESSOR OF ENGLISH PHILOLOGY IN THE UNIVERSITY OF MARBURG

Ca. 14 Bogen (außer Titelbogen)

Begleitband:

SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION

A

# SHAKESPEARE READER

*IN THE OLD SPELLING AND WITH*
*A PHONETIC TRANSCRIPTION.*

**j. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg (Hessen).**

# burger Studien zur englischen Philologie:

1: **Jürgens, Georg,** Die ‚Epistolae Ho-Elianae'. Ein Beitrag zur englischen Literaturgeschichte. 1901. 87 S. M. 2. .

2: **Gaebel, Kurt,** Beiträge zur Technik der Erzählung in den Romanen Walter Scotts. 1901. 71 S. M. 1.60.

3: **Snoek, Hans,** Die Wortstellung bei Bunyan. 1902. 88 S. M. 2. .

4: **Chalmers, Wm. P.,** Charakteristische Eigenschaften von R. L. Stevensons Stil. 1903. 57 S. M. 1.40.

5: **Fischer, Julius,** Das „Interlude of the Four Elements". Mit e. Einleitung neu herausgeg. 1903. 86 S. M. 2. .

6: **Butchart, Stewart F.,** Sind die Gedichte „Poem on Pastoral Poetry" und „Verses on the Destruction of Drumlanrig Woods" von Robert Burns? 1903. 60 S. M. 1. .

7: **Neumann, Georg,** Die Orthographie der Paston Letters von 1422–1461. Ein Beitrag zur Geschichte der englischen Orthographie. 1904. 126 S. M. 3.20.

8: **Bernigau, Karl,** Orthographie und Aussprache in Richard Stanyhursts englischer Übersetzung der Äneide (1582). 1904. VIII, 114 S. M. 3.

9: **Dalrymple, Cochrane Maxton,** Kiplings Prosa. 1905. 103 S. M. 2.50

10: **Loewe, Ernst,** Kiplings Metrik. 103 S. M. 2.50.

11: **Dellit, Otto,** Über lateinische Elemente im Wortschatze der englischen. Beiträge zur Geschichte des englischen Wortschatzes. 101 S. M. 2.50

# Académie de Neuchâtel

**(Suisse).**

Séminaire de français moderne.

## Cours de vacances.

1e du 16 juillet au 11 août, 58 leçons et conférences,

2e du 13 août au 8 septembre, 58 leçons et conférences.

Grammaire supérieure — Composition — Improvisation — Interprétation d'auteurs — Diction et prononciation — Conférences de littérature française, d'histoire, de géographie, d'économie politique etc. Excursions dans le Jura.

Prix de chaque cours 30 francs, pour les 2 cours 50 francs.
Pour tous renseignements s'adr. à **Mr le Dr P. Dessoulavy,** Directeur du Séminaire.

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg (Hessen).**

In unserem Verlage erschien folgendes für den Unterricht in der Phonetik wichtige Anschauungsmittel:

## Les Organes de la Parole

## Die Sprechwerkzeuge

## The Organs of Speech

Par

**Adolphe Zünd-Burguet.**

In Chromolithographie. Format 60×96 cm.

**Preis: M. 5.—.**

Das grosse Format ist gewählt, um die Vorführung in den grössten Räumen ermöglichen zu können.

Die Zeichnung ist geprüft von dem Anatomischen und dem Physiologischen Institut, sowie Herrn Professor Viëtor in Marburg.

Ein erklärender Text wird kostenlos beigefügt.

Einen Prospekt mit einer verkleinerten Abbildung versenden wir gern kostenfrei überall hin.


Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung,**
**Marburg in Hessen.**

In unserem Verlage erschien soeben in **vierter, umgearbeiteter Auflage:**

# FRANZÖSISCHE AUSSPRACHE
# UND
# SPRACHFERTIGKEIT.

EIN HILFSBUCH ZUR EINFÜHRUNG
IN DIE
PHONETIK UND METHODIK DES FRANZÖSISCHEN
VON
**KARL QUIEHL,**
DR. PHIL.,
DIREKTOR DER OBERREALSCHULE ZU CASSEL.

gr. 8°. VIII, 332 Seiten.

Preis M. 5.—, gebunden in Ganzleinenband M. 5.80.

Aus dem Vorwort:

Das vorliegende Buch hat sich aus der 1889 erschienenen Schrift „Die Einführung in die französische Aussprache. Lautliche Schulung, Lautschrift und Sprechübungen im Klassenunterrichte." entwickelt. Jene Schrift war in der Absicht veröffentlicht, „auszuführen, wie die Phonetik und die Anschauung im Klassenunterrichte verwandt und auf welche Weise planmässig betriebene Sprechübungen zu einem wesentlichen Bestandteile des fremdsprachlichen Unterrichtes gemacht und zweckmässig dazu benutzt werden können, den Schüler in die Kenntnis der fremden Sprache einzuführen."

Seitdem haben die vom Verfasser und von Kollegen der Schule angestellten Unterrichtsversuche sowie zahlreiche Besuche von Schulen im In- und Auslande den Verfasser in der Ansicht bestärkt, dass nur durch einen planmässigen, auf der Phonetik aufgebauten Lautunterricht eine feste Grundlage für eine gesunde Aussprache geschaffen werden kann, und dass ferner dasjenige Verfahren, welches den Schüler durch möglichst reichliche Darbietung von fremdem Sprachstoffe in die fremde Sprache einführen will, am geeignetsten ist, ihn zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache anzuleiten und ihn damit zu befähigen, in die Kenntnis des fremden Volkes und der bedeutendsten litterarischen Erzeugnisse desselben einzudringen.

Seit dem Erscheinen der dritten Auflage sind wiederum in Preussen neue Lehrpläne erschienen. Diese treffen sowohl in Bezug auf die Aussprachelehre als auch auf die Methode des französischen Klassenunterrichtes Bestimmungen, welche in noch höherem Masse als die im Jahre 1891 erschienenen Lehrpläne Forderungen entsprechen, für deren Verwirklichung die „Reformer" seit langer Zeit eingetreten sind.

Vorsichtig abwägend, wie die Lehrpläne von 1901 abgefasst sind, massvoll und weise sich auf das zur Zeit Erreichbare beschränkend, werden sie doch ein gut Teil Mühe und Arbeit erfordern, ehe sie in die Tat umgesetzt sind.

Sollen sie aber nicht leerer Buchstabe bleiben, so ist vor allem notwendig, dass die Unterrichtenden selbst umlernen und an die Stelle des bisher eingeschlagenen Verfahrens ein anderes setzen. Dieses neue Verfahren stellt an den Kenntnisstand der Lehrer hinsichtlich ihrer Sprachfertigkeit und ihrer Beherrschung der neuzeitlichen Zustände Frankreichs, an ihre methodische Durchbildung und an ihre Arbeitskraft und Arbeitsfreudigkeit zweifellos grössere Ansprüche als das bisherige. Es gewährt dafür auch grössere Befriedigung.

Sollen aber die Lehrer nicht abgeschreckt werden, die erhöhte Arbeit auf sich zu nehmen, so ist weiter notwendig, dass diejenigen, welche über die Durchführung der Lehrpläne zu wachen haben, die Mitglieder der Aufsichtsbehörden und die Leiter der Schulen, ebenfalls umlernen. Sie dürfen bei der Beurteilung des Unterrichtsverfahrens und bei der Würdigung der Lehrergebnisse

nicht mehr den bisher gewohnten Massstab anlegen. Nicht mehr darf die Feststellung der grammatischen Sicherheit, welch letztere im übrigen auch bei dem neuen Verfahren als unerlässliche Forderung zu gelten hat, der allein ausschlaggebende Faktor für die Bewertung der Unterrichts- und Prüfungsergebnisse sein. Entsprechend den veränderten Zielforderungen der Lehrpläne müssen dabei vielmehr auch diejenigen Ergebnisse bewertet werden, die im Vergleich mit der alten Übersetzungsmethode ein Mehr an Leistung darstellen. Wenn die Lehrer in die Lage kommen, dass Schülerleistungen, die viel Arbeit und Kraftaufwand voraussetzen, wie die Fähigkeit, gesprochene Rede rasch zu erfassen und sich schnell in der fremden Sprache auszudrücken, der Besitz einer gewissen Sprechfertigkeit sowie eines gewissen Gefühls für den statthaften und üblichen Ausdruck, von seiten ihrer Vorgesetzten nicht gewürdigt werden, so kann es nicht Wunder nehmen, wenn sie zu dem bequemeren alten Verfahren zurückkehren oder überhaupt nicht den Versuch machen, sich von ihm loszuringen.

Da die Unterrichtsversuche, welche den Ausführungen dieses Buches zu Grunde liegen, in derselben Richtung liegen, in welcher die neuen Lehrpläne einen entschlossenen Schritt vorwärts gemacht haben, so hoffe ich, es dürften diese Ausführungen vielleicht geeignet sein, für die in Frage kommenden Punkte Fingerzeige zu geben, und damit einerseits eine richtigere Würdigung des neuen Unterrichtsverfahrens zu vermitteln und andererseits zu ehrlichen Unterrichtsversuchen anzuregen. —

In verhältnismässig kurzer Zeit hat sich wieder eine neue Auflage notwendig gemacht. Da ich höre, dass das Buch sich zur Einführung neusprachlicher Lehrer in den Klassenunterricht brauchbar erwiesen hat und dass es in Universitäts- und pädagogischen Seminaren sowie zur Vorbereitung für Lehramtsprüfungen mit einigem Nutzen hat verwandt werden können, so musste ich mich zur Herstellung einer vierten Auflage entschliessen.

Diese erscheint in stark veränderter Gestalt.

Es sind alle Abschnitte, sowohl die phonetischen wie die methodischen, überarbeitet und vervollständigt, zum Teil ganz umgearbeitet und erheblich erweitert worden. Der Verfasser hofft in dem phonetischen Teile in ziemlicher Vollständigkeit das zusammengestellt zu haben, was dem neusprachlichen Lehrer für

den Unterricht deutscher Schüler im Französischen zu wissen und beachten nötig ist. In den Abschnitten über „mündliche und schriftliche Übungen" hat der Verfasser manches hinzugefügt, was sich auf den Unterricht in den oberen Klassen bezieht, und auch den methodischen Teil verstärkt. Hier und da sind methodische Bemerkungen eingeflochten, die sich beim Besuche von Unterrichtsstunden neusprachlicher Lehrer oder bei der Anleitung von Kandidaten ergeben haben. Diese Ausführungen machen natürlich weder auf Vollständigkeit Anspruch, noch wollen sie bindende Vorschriften geben. Es gibt keine Methode, die für alle Personen und für alle Verhältnisse passt. Sie wollen nur Anregungen geben und zu Versuchen veranlassen.

---

# Inhalt.

Die Einführung in die französische Aussprache.
Lautlicher Unterricht.
Phonetik im Klassenunterrichte.
Die Einzellaute.
Die Vokale.
Die Konsonanten.
Die erste Einführung in die Sprache.
Die Zusammenfassung der Laute zu Lautganzen und die Aussprache im Satze.
Die Silbe.
Das Einzelwort.
Die Lautwerte.
Lautdauer.
Lautverdoppelung.
Lautschwund.
Die Aussprache oder Nichtaussprache des [ə].
Lautangleichung.
Die Lautgruppe.
Nachdruck und Tonhöhe.
Die Bindung.
Die Mitbindung sonst stummer Endkonsonanten.
Volksaussprache und Schulaussprache.
Der Anfangsunterricht.
Lautliche Schulung und Rechtschreibung.
Mündliche Übungen.
Schriftliche Übungen.
Methode und Vorbildung des Lehrers.

In unserem Verlage erschien ferner:

**ckerknecht, Julius,** Professor an der Kgl. Friedrich-Eugens-Realschule zu Stuttgart, Wie lehren wir die neuen Vereinfachungen des Französischen? Abdruck aus der Zeitschrift: „Die Neueren Sprachen", herausgegeben von Wilhelm Viëtor. gr. 8°. 1902. IV, 27 S. M.—.50

**Bestimmungen, die amtlichen französischen, vom 26. Febr. 1901 über die Vereinfachung der Syntax und Orthographie.** 8°. 1901. 14 S. M. —.20

**Feldpausch, Dr. Eberhard,** Die Konkordanzgesetze der französischen Sprechsprache und ihre Entwicklung. gr. 8°. 1901. 80 S. M. 1.50

**Flöde, O.,** Die französische Interpunktionslehre. Die wichtigsten Regeln über die französischen Satz- oder Lesezeichen und die Redestriche dargestellt und durch Beispiele erläutert. M. —.80

**—,** Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Schulen. Ausgewählte Musterstücke aus der neueren französischen Literatur. M. 2.50, gebunden M. 3.10

**Heim, Hans,** Die amtlichen Schriftstücke zur Reform der französischen Syntax und Orthographie, mit Einleitung und Anmerkungen. M. 1.—
Schülerausgabe. M. —.20

**Hilfsbuch für den französischen Unterricht** in Sexta, Quinta, Quarta im Anschluss an K. Kühns Lehrbücher von den Fachlehrern der Liebig-Realschule zu Frankfurt a. M. gr. 8°. 1904. 140 S. M. 1.60
gebunden M. 2.—

**Hinter der Mauer.** Beiträge zur Schulreform mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasialunterrichts. M. 1.50

**Hinghardt, H.,** Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den Unterricht mit einer englischen Anfängerklasse im Schuljahre 1887/88. Zugleich eine Anleitung für jüngere Fachgenossen. M. 1.60

**—,** Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode (Obertertia bis Obersekunda). M. 2.50

**Hnabe, Dr. K.,** Direktor der Oberrealschule zu Marburg, Die einheitlichen Ziele im Schulwesen. gr. 8°. 1902. 32 S. M. —.50

**Ihn, K.,** Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht am Realgymnasium. II. Mittel- und Oberstufe. M. 1.—

**Kron, R.,** Dr. Oberlehrer in Kiel, Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis auf Grund eines Lehrerbildungskursus, eigener sowie fremder Lehrversuche und Wahrnehmungen an öffentlichen Unterrichtsanstalten unter Berücksichtigung der bisher vorliegenden Gouin-Literatur dargestellt. Zweite ergänzte Auflage. gr. 8°. 1900. 181 S. M. 2.80, gebd. M. 3.40

**Lachnit, Berthold,** Französische Notgrammatik. 12°. 1903. 28 S. M. —.40

**Roden, A. von,** Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Methodische Ansichten und Vorschläge. gr. 8°. 1899. 75 S. M. 1.20

**Viëtor,** Dr. **Wilhelm,** Professor der englischen Philologie an der Universität Marburg, Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Mit einem Anhang: Das Englische als Fach des Frauenstudiums. Dritte umgearbeitete Auflage. gr. 8°. 1903. XII, 120 S. M. 2.50, gebunden M. 3.—.

—, Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Ein Vortrag. Dritte Auflage. 8°. 1901. 30 S. M. —.60

**Walter, Max,** Direktor der Musterschule in Frankfurt a. M., Englisch nach dem Frankfurter Reformplan. Lehrgang während der ersten $2^1/_2$ Unterrichtsjahre ($II_2$—$I_2$) unter Beifügung zahlreicher Schülerarbeiten. gr. 8°. 1900. IV, 189 S. M. 3.50, gebunden M. 4.—

—, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Mit einem Nachwort von Wilhelm Viëtor. gr. 8°. 1901. 24 S. M. —.50

—, Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen. Vortrag gehalten auf dem XI. Deutschen Neuphilologentage zu Köln a. Rh. am 27. Mai 1904. Mit Ergänzungen u. Anmerkungen. gr. 8°. 1905. V, 32 S. M. —.70

---

**Französische Lauttafel** (System Viëtor). Eine dreifarbige Tafel. Zweite Auflage. Format 100 × 130 cm.
M. 2.—, aufgezogen auf Leinen mit Stäben M. 4.—

**Englische Lauttafel** (System Viëtor) in gleicher Ausführung und zu gleichen Preisen.
Beide mit dreisprachigem Text, enthaltend Erklärungen und Beispiele.

**Die Sprechwerkzeuge.** Von Adolphe Zünd-Burguet. Eine Tafel in Chromolithographie. Format 60 × 96 cm. Mit erklärendem Text. (Besonderer Prospekt kostenfrei.) M. 5.—

**ktüre-Kanon, Französischer,** Verzeichnis aller bis zum 15. März 1902 vom Kanon-Ausschuss des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Verbandes für durchaus brauchbar erklärten Schulausgaben französischer Schriftsteller, zusammengestellt von Dr. R. Kron, z. Z. Vorsitzenden der französischen Abteilung. M. —.50

**ktüre-Kanon, Englischer,** zusammengestellt von Prof. H. Müller-Heidelberg, z. Z. Vorsitzenden der englischen Abteilung. M. —.50

**ewin, H.,** Zwei kulturgeschichtliche Bilder in französischer und englischer Bearbeitung, als Mittel zur Anknüpfung von Sprechübungen im neusprachlichen Unterricht. M. —.80

**arkscheffel,** Dr. **Karl,** Professor in Weimar, Der internationale Schülerbriefwechsel. Seine Geschichte, Bedeutung, Einrichtung und sein gegenwärtiger Stand. Fremde und eigene Erfahrungen. gr. 8°. 1903. 44 S. M. —.80

**larmier,** Dr. C., Geschichte und Sprache der Hugenottenkolonie Friedrichsdorf am Taunus. gr. 8°. 1901. IV, 136 S. M. 2.40

**leumann, A.,** Führer durch die Städte Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. gr. 8°. 1901. 111 S. M. 1.60, gebunden M. 2.10

**leusch, Adolf,** Professor in Lübeck, Ein Studienaufenthalt in England. Ein Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. 8°. 1902. VIII, 143 S. Gebunden in handlichen Ganzleinenband M. 2.25

**lossmann, Ph.,** Oberlehrer in Wiesbaden, Ein Studienaufenthalt in Paris. Ein Führer für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen. Zweite, umgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage, herausgegeben unter Mitarbeiterschaft von A. Brunnemann. gr. 8°. 1900. VIII, 126 S. M. 2.40, gebunden M. 2.80

**ünd-Burguet, Adolphe,** Directeur du Gymnase de la Voix, Officier d'Académie, Méthode pratique, physiologique et comparée de Prononciation française. 8°. 1902. XIV, 77 pages et un livret contenant 69 figures. M. 2.40

**-,** Das französische Alphabet in Bildern. Schüler-Ausgabe zu: Méthode pratique, physiologique et comparée de prononciation française. Deutsche Ausgabe. Mit 34 Abbildungen. M. 1.—, kartoniert M. 1.20

# Französische Lauttafel

(System Viëtor)

| | Lippenlaute | Zahnlaute | Vorder-Gaumenlaute | Hinter-Gaumenlaute | Kehllaute | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Verschluss | p b | t d | | k g | | Konsonanten |
| | m | n | ɲ | | | |
| Enge | w ɥ f v | s z ʃ ʒ | j ɥ | w | | |
| | | r | | R | | |
| | | l | | | | |
| Öffnung | ( ) | | i (y) | (u) | | Vokale |
| | ( ) | | e (ø) (ə) | (o) | | |
| | ( ) | | ɛ ɛ̃ (œ ø̃) | (ɔ̃) | | |
| | | | a ɑ ɑ̃ | | | |

stimmlos stimmhaft nasal

Verkleinerte Abbildung der Französischen Lauttafel (System Viëtor). Die Tafel selbst ist dreifarbig. S. vorige Seite.

## Bücherzettel.

(In offenem Briefumschlag zu versenden. Frankatur im Inland 3 Pfg.)

An die Buchhandlung von .....

.....

Unterzeichneter bittet um Zusendung von:

**Quiehl, Karl,** Direktor Dr., **Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Vierte umgearbeitete Auflage.** M. 5.—

— — gebunden M. 5.80

Ferner:

.....

.....

**(N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg in Hessen).**

Betrag ist nachzunehmen — ist in Rechnung zu stellen — folgt nach Erhalt per Postanweisung.

Ort und Datum: .....

Genaue Adresse: .....

.....

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung,**
**Marburg in Hessen.**

In unserem Verlage erschien soeben in **vierter, umgearbeiteter Auflage:**

# FRANZÖSISCHE AUSSPRACHE
# UND
# SPRACHFERTIGKEIT.

EIN HILFSBUCH ZUR EINFÜHRUNG
IN DIE
PHONETIK UND METHODIK DES FRANZÖSISCHEN
VON
**KARL QUIEHL,**
DR. PHIL.,
DIREKTOR DER OBERREALSCHULE ZU CASSEL.

gr. 8°. VIII, 332 Seiten.

Preis M. 5.—, gebunden in Ganzleinenband M. 5.80.

Aus dem Vorwort:

Das vorliegende Buch hat sich aus der 1889 erschienenen Schrift „Die Einführung in die französische Aussprache. Lautliche Schulung, Lautschrift und Sprechübungen im Klassenunterrichte." entwickelt. Jene Schrift war in der Absicht veröffentlicht, „auszuführen, wie die Phonetik und die Anschauung im Klassenunterrichte verwandt und auf welche Weise planmässig betriebene Sprechübungen zu einem wesentlichen Bestandteile des fremdsprachlichen Unterrichtes gemacht und zweckmässig dazu benutzt werden können, den Schüler in die Kenntnis der fremden Sprache einzuführen."

Seitdem haben die vom Verfasser und von Kollegen der Schule angestellten Unterrichtsversuche sowie zahlreiche Besuche von Schulen im In- und Auslande den Verfasser in der Ansicht bestärkt, dass nur durch einen planmässigen, auf der Phonetik aufgebauten Lautunterricht eine feste Grundlage für eine gesunde Aussprache geschaffen werden kann, und dass ferner dasjenige Verfahren, welches den Schüler durch möglichst reichliche Darbietung von fremdem Sprachstoffe in die fremde Sprache einführen will, am geeignetsten ist, ihn zum freien mündlichen und schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache anzuleiten und ihn damit zu befähigen, in die Kenntnis des fremden Volkes und der bedeutendsten litterarischen Erzeugnisse desselben einzudringen.

Seit dem Erscheinen der dritten Auflage sind wiederum in Preussen neue Lehrpläne erschienen. Diese treffen sowohl in Bezug auf die Aussprachelehre als auch auf die Methode des französischen Klassenunterrichtes Bestimmungen, welche in noch höherem Masse als die im Jahre 1891 erschienenen Lehrpläne Forderungen entsprechen, für deren Verwirklichung die „Reformer" seit langer Zeit eingetreten sind.

Vorsichtig abwägend, wie die Lehrpläne von 1901 abgefasst sind, massvoll und weise sich auf das zur Zeit Erreichbare beschränkend, werden sie doch ein gut Teil Mühe und Arbeit erfordern, ehe sie in die Tat umgesetzt sind.

Sollen sie aber nicht leerer Buchstabe bleiben, so ist vor allem notwendig, dass die Unterrichtenden selbst umlernen und an die Stelle des bisher eingeschlagenen Verfahrens ein anderes setzen. Dieses neue Verfahren stellt an den Kenntnisstand der Lehrer hinsichtlich ihrer Sprachfertigkeit und ihrer Beherrschung der neuzeitlichen Zustände Frankreichs, an ihre methodische Durchbildung und an ihre Arbeitskraft und Arbeitsfreudigkeit zweifellos grössere Ansprüche als das bisherige. Es gewährt dafür auch grössere Befriedigung.

Sollen aber die Lehrer nicht abgeschreckt werden, die erhöhte Arbeit auf sich zu nehmen, so ist weiter notwendig, dass diejenigen, welche über die Durchführung der Lehrpläne zu wachen haben, die Mitglieder der Aufsichtsbehörden und die Leiter der Schulen, ebenfalls umlernen. Sie dürfen bei der Beurteilung des Unterrichtsverfahrens und bei der Würdigung der Lehrergebnisse

nicht mehr den bisher gewohnten Massstab anlegen. Nicht mehr darf die Feststellung der grammatischen Sicherheit, welch letztere im übrigen auch bei dem neuen Verfahren als unerlässliche Forderung zu gelten hat, der allein ausschlaggebende Faktor für die Bewertung der Unterrichts- und Prüfungsergebnisse sein. Entsprechend den veränderten Zielforderungen der Lehrpläne müssen dabei vielmehr auch diejenigen Ergebnisse bewertet werden, die im Vergleich mit der alten Übersetzungsmethode ein Mehr an Leistung darstellen. Wenn die Lehrer in die Lage kommen, dass Schülerleistungen, die viel Arbeit und Kraftaufwand voraussetzen, wie die Fähigkeit, gesprochene Rede rasch zu erfassen und sich schnell in der fremden Sprache auszudrücken, der Besitz einer gewissen Sprechfertigkeit sowie eines gewissen Gefühls für den statthaften und üblichen Ausdruck, von seiten ihrer Vorgesetzten nicht gewürdigt werden, so kann es nicht Wunder nehmen, wenn sie zu dem bequemeren alten Verfahren zurückkehren oder überhaupt nicht den Versuch machen, sich von ihm loszuringen.

Da die Unterrichtsversuche, welche den Ausführungen dieses Buches zu Grunde liegen, in derselben Richtung liegen, in welcher die neuen Lehrpläne einen entschlossenen Schritt vorwärts gemacht haben, so hoffe ich, es dürften diese Ausführungen vielleicht geeignet sein, für die in Frage kommenden Punkte Fingerzeige zu geben, und damit einerseits eine richtigere Würdigung des neuen Unterrichtsverfahrens zu vermitteln und andererseits zu ehrlichen Unterrichtsversuchen anzuregen. —

In verhältnismässig kurzer Zeit hat sich wieder eine neue Auflage notwendig gemacht. Da ich höre, dass das Buch sich zur Einführung neusprachlicher Lehrer in den Klassenunterricht brauchbar erwiesen hat und dass es in Universitäts- und pädagogischen Seminaren sowie zur Vorbereitung für Lehramtsprüfungen mit einigem Nutzen hat verwandt werden können, so musste ich mich zur Herstellung einer vierten Auflage entschliessen.

Diese erscheint in stark veränderter Gestalt.

Es sind alle Abschnitte, sowohl die phonetischen wie die methodischen, überarbeitet und vervollständigt, zum Teil ganz umgearbeitet und erheblich erweitert worden. Der Verfasser hofft in dem phonetischen Teile in ziemlicher Vollständigkeit das Zusammengestellt zu haben, was dem neusprachlichen Lehrer für

**vres d'explications.** — Les auditeurs des Cours de vacances sont invités à se procurer les livres suivants pour l'étude du vocabulaire et les exercices de lecture et de traduction [1] :

**Théodore Rosset :** *Exercices pratiques d'articulation et de diction composés pour l'enseignement de la langue française aux étrangers.* (En vente chez Gratier, Grande-Rue, à Grenoble, et chez Champion, éditeur, quai Voltaire, Paris.)

**Lecture française :**

| | | |
|---|---|---|
| Juillet : Guy de Maupassant, *Nouvelles*..... | n° 271 | Bibliothèque populaire Henri Gauthier 0 fr. 10. |
| Août : Racine, *Les Plaideurs*..... | n° 265 | |
| Sept^bre : Chateaubriand, *Mémoires d'outre-tombe* | n° 165 | |
| Octobre : *Les Poètes contemporains*, 2^e série... | n° 141 | |

**Traduction d'allemand en français :** Heiden und Stahl, *Der Herr Major auf Urlaub* (Reclams Universal-Bibliotek) ; W. Jensen, *Magister Timotheus* (Wiesbadenen Volksbücher, n° 6).

**Traduction d'anglais en français :** Sheridan, *The School for scandal* (Éditeur Rontledge, London).

**Traduction d'italien en français :** En juillet et août : Barrili, *Come un sogno* (Biblioteca amena), Treves, Milan. — En septembre et octobre : Barrili, *L'olmo e l'edera* (ibidem). — Texte de traduction écrite : Manzoni, *I promessi sposi.*

**Traduction de russe en français :** Tourguéneff, *L'incendie sur mer.*

## II — CONFÉRENCES

| | Leçons |
|---|---|
| M. Morillot, professeur à la Faculté des Lettres. | |
| *Le roman en France de 1800 à 1850*..... | 8 |
| Navarre, professeur au Lycée de Grenoble. | |
| *La poésie française de 1800 à 1850*..... | 8 |
| Collet, doyen de la Faculté des Sciences. | |
| *La constitution du soleil*..... | 1 |
| Dumesnil, professeur à la Faculté des Lettres. | |
| *Rabelais*..... | 2 |
| *Un poète idéaliste. Michel Jouffret*..... | 1 |
| Ferrand, membre de l'Académie Delphinale. | |
| *Les dangers de la montagne*..... | 1 |
| *Le Mont-Blanc. — Le massif de Belledonne*..... (avec projections de M. Duchemin). | 3 |
| Hitier, professeur à la Faculté de Droit. | |
| *Le mouvement socialiste international*..... | 2 |
| Mauric, professeur au Lycée de Grenoble. | |
| *La souveraineté nationale et les libertés publiques en France de 1815 à 1885*..... | 4 |
| Renaudin, professeur au Lycée de Grenoble. | |
| *Les méthodes d'enseignement du français*..... | 3 |
| Marcel Reymond. | |
| *L'art à Vienne*..... (avec projections de M. Duchemin). | 1 |

**Directeur d'études :** M. DE CROZALS, doyen de la Faculté des Lettres.

## I — COURS

**Phonétique théorique.**
**Phonétique physiologique.**
**Morphologie.**
**Syntaxe.**
M. ROSSET. — *Suite de l'enseignement du mois de juillet.*

**Commentaire grammatical et littéraire d'un texte français.** — MM. ROSSET et BRUNET.

**Traduction.** — *Allemand :* M. HERZOG, professeur au Lycée de Chambéry. — *Anglais :* M. JAYET, professeur au Collège de Barcelonnette. — *Italien :* M. DE CROZALS. — *Russe :* Mme KOSCHKINE.

**Compositions françaises.** — M. RABATEL, professeur au Collège de Vienne.

**Exercices de grammaire et dictées.** — M. HARDOUIN.

**Étude du vocabulaire.** — M. VARENNE.

**Cours de français commercial.** — M. SALMON. — *Suite du cours du mois de juillet.*

## II — CONFÉRENCES

| | Leçons. |
|---|---|
| MM. BRUNET, professeur au Lycée d'Alger. | |
| *La poésie lyrique en France du XVIe siècle à 1800* | 8 |
| *Le théâtre romantique* | 8 |
| DE CROZALS, doyen de la Faculté des Lettres. | |
| *L'Histoire de France de Michelet* | 8 |
| RABATEL, professeur au Collège de Vienne. | |
| *Quelques poésies de Lamartine et d'Hugo* | 4 |
| TERMIER, professeur à l'École de Médecine. | |
| *L'évolution de la chirurgie contemporaine* | 2 |
| Marcel REYMOND. | |
| *L'art à Grenoble* (avec projections de M. Duchemin). | 1 |

## SEPTEMBRE

**Directeur d'études :** M. ROSSET, maître de conférences à la Faculté des Lettres.

## I — COURS

**Phonétique théorique.** — M. ROSSET : *Étude de la phrase française ; diction, intonation, accentuation.*

**Phonétique physiologique.** — M. ROSSET : *Les conditions anatomiques, les méthodes, les appareils de la phonétique.*

**Exercices pratiques.** — *Comme les mois précédents.*

**Morphologie.** — M. ROSSET : *Les pronoms.*

**Syntaxe.** — M. ROSSET : *Le verbe : les modes personnels et impersonnels.*

**Commentaire grammatical et littéraire d'un texte français moderne.** — MM. ROSSET et JOLIET.

**Traduction.** — *Allemand :* M. JOLIET. — *Anglais :* M. JAYET. — *Italien :* M. MATTON. — *Russe :* Mme KOSCHKINE.

**Composition française.** — M. RABATEL.

**Exercices de grammaire et dictées.** — M. HARDOUIN.

**Étude du vocabulaire.** — M. VARENNE.

## II — CONFÉRENCES

Leçons.

MM. Joliet, lecteur à l'Université de Bonn.
*Le roman en France aux XVII^e^ et XVIII^e^ siècles* .... 8

Reynier, ancien élève de l'École normale supérieure.
*Le théâtre en France de 1843 à 1885* .... 8

Bordier, directeur de l'École de Médecine.
*Anthropologie de l'Europe* .... 3

Cuche, professeur à la Faculté de Droit.
*Les théories pénitentiaires* .... 2

Ferrand, membre de l'Académie Delphinale.
*Les montagnes du Dauphiné* (avec projections de M. Duchemin) .. 4

Jean Marsèle, auteur dramatique.
*Le métier au théâtre* .... 2

Michoud, professeur à la Faculté de Droit.
*L'organisation administrative de la France* .... 2

Rabatel, professeur au Collège de Vienne.
*Auteurs dramatiques contemporains :* Brieux, Capus, Donnay, de Curel, Lavedan .... 4

## OCTOBRE

**Directeurs d'études : MM. Rosset et de Crozals.**

## I — COURS

**Phonétique théorique.**
**Phonétique physiologique.**
**Morphologie.**
**Syntaxe.**
M. Rosset. — *Suite de l'enseignement du mois de septembre.*

**Commentaire grammatical et littéraire d'un texte français moderne.** — M. Rosset.

**Traduction.** — *Allemand :* M. Schmutz. — *Anglais :* M. Mathias. — *Italien :* M. de Crozals. — *Russe :* M^me^ Koschkine.

**Composition française.** — M. Hardouin.

**Exercices de grammaire élémentaire : dictées.** — M. Hardouin.

**Étude du vocabulaire.** — M. Varenne.

## II — CONFÉRENCES

Leçons.

MM. Navarre, professeur au Lycée de Grenoble.
*Le roman en France au XIX^e^ siècle de 1850 à 1900* .... 8

Morel, professeur au Lycée de Grenoble.
*La poésie française de 1850 à 1900* .... 8

Beudant, professeur à la Faculté de Droit.
*L'organisation constitutionnelle de la France* .... 1

Capitant, professeur à la Faculté de Droit.
*Les sociétés de secours mutuels à Grenoble* .... 1

Chabert, professeur à la Faculté des Lettres.
*Victor Hugo et ses réminiscences virgiliennes* .... 2

Colardeau, professeur à la Faculté des Lettres.
*Le théâtre de Paul Hervieu* .... 3

Ferrand, membre de l'Académie Delphinale.
*La Maurienne et le Queyras* (avec projections de M. Duchemin) .. 2

Marnac, professeur au Lycée de Grenoble.
*La législation ouvrière en France* depuis la Révolution jusqu'à nos jours 2

## II

### ENSEIGNEMENT DE L'UNIVERSITÉ

# FACULTÉ DES LETTRES

seignement ordinaire de la Faculté comprend les matières suivantes : phie ; — histoire de la philosophie ; — science de l'éducation ; — his- ıcienne et moderne ; — géographie ; — langue et littérature grecques ; ue et littérature latines ; — institutions grecques et latines ; — gram- t métrique ; — littérature française ; — histoire de la langue française ; nétique de l'ancien français ; — langue et littérature allemandes ; — et littérature anglaises ; — langue et littérature italiennes ; — lectures is, d'italien et de russe par des professeurs anglais, italien et russe ; — espagnole.

lehors de l'enseignement régulier de la Faculté, des Cours spéciaux de et de littérature françaises sont spécialement organisés pour les Étudiants rs. En voici le programme :

ISET.

*mestre d'été 1906.* — **Phonétique.** — *La phrase française.*
**Morphologie.** — *Le verbe : voix, modes et temps.*
**Syntaxe.** — *Le nom.*

*mestre d'hiver 1906-1907.* — **Phonétique.** — *Les articulations du français.*
**Morphologie.** — *Les modes invariables; dérivation et composition en français.*
**Syntaxe.** — *Le pronom démonstratif.*

CROZALS. — *Correction des compositions françaises pour le Certificat d'études françaises. Lecture et explication d'un texte français contemporain.*

RILLOT. — *Correction des compositions françaises pour le Diplôme de Hautes Études de langue et de littérature françaises.*

*mestre d'été 1906. — Histoire de la poésie française au XIX^e^ siècle : les contemporains (néo-romantiques, symbolistes, vers libristes).*

*emestre d'hiver 1906-1907. — Histoire de la poésie française au XIX^e^ siècle ; les romantiques et les parnassiens.* Texte d'explication : Fonsny et Van Dooren, *Anthologie des poètes lyriques français* (Verviers, Hermann).

SON. — *Traduction d'un texte allemand en français. Correction de devoirs.*
*emestre d'été 1906. — Lexicologie française.*
*emestre d'hiver 1906-1907. — Sémantique.*

ABERT. — *Histoire de la prose française au XIX^e^ siècle.*

UVETTE. — *Traduction en français d'un texte italien et anglais.*

IAUVETTE se tient également à la disposition des Étudiants espagnols et ns pour leur corriger des traductions écrites de leur langue maternelle çais.

* * *

**estres.** — *Le semestre d'hiver commence le 3 novembre ; le sem mence le 15 mars.*

* * *

**Immatriculations. — Examens.** — Tous les renseignements relatifs à l'immatriculation à l'Université et au programme des examens spécialement destinés aux Étudiants étrangers (*Certificats d'Études françaises, Diplôme de Hautes Études de langue et de littérature françaises, Doctorat d'Université*) sont résumés dans une circulaire spéciale. Cette circulaire sera envoyée à toute personne qui en fera la demande.

---

## FACULTÉS DE DROIT ET DES SCIENCES ÉCOLE DE MÉDECINE

L'Université de Grenoble a créé à sa *Faculté de Droit* un enseignement spécial du droit romain, qui permet aux Étudiants allemands, désireux de profiter des ressources que leur offre l'Université de Grenoble pour étudier le français, de suivre ces Cours sans interruption de scolarité. Le semestre qu'ils consacrent à étudier le droit romain à Grenoble leur sera, sous certaines conditions, compté en Allemagne pour l'admission aux examens d'État, de même que s'ils avaient accompli ce temps de scolarité dans une Université allemande.

Les Étrangers trouveront à la *Faculté des Sciences* divers enseignements d'un grand intérêt pour eux, un enseignement électrotechnique donné dans un Institut spécial et un enseignement de la Géologie et de la Botanique, sciences qui ont une importance exceptionnelle dans la région du Dauphiné.

A l'*École de Médecine*, enfin, les Étrangers peuvent faire les trois premières années de leurs études, et les Étudiants allemands de Leipzig y font un semestre qui leur est compté dans leur Université.

Les programmes des Facultés de Droit et des Sciences et de l'École de Médecine seront adressés à tous ceux qui en feront la demande.

---

### RENSEIGNEMENTS PRATIQUES

*Pensions.* — Le prix moyen d'une pension est de 130 à 150 francs par mois. Les Étudiants qui voudraient vivre plus modestement pourront avoir des installations à partir de 100 francs par mois (30 francs pour une chambre meublée et 70 francs pour la nourriture au restaurant, vin compris).

Les Étudiants sont priés de se présenter, dès leur arrivée, au Secrétariat du *Comité de patronage des Étudiants étrangers*, à l'Université, où on leur fournira tous les renseignements relatifs à leur installation.

Les services du Comité sont absolument gratuits.

Pour tous les renseignements, les Étudiants étrangers sont priés de s'adresser au Président du Comité de patronage, à l'Université.

*Le Secrétaire général,*
CAPITANT,
Professeur à la Faculté de Droit.

*Le Président du Comité*
*de patronage des Étudiants étrangers,*
MARCEL REYMOND,
Membre honoraire de l'Académie
des Beaux-Arts de Florence,
Correspondant de la Société d'Archéologie
et des Beaux-Arts de Turin.

Carl Flemming's Verlag, Buch- und Kunstdruckerei, A.-G., Glogau.

# Sammlung englischer und französischer Schriftsteller der neueren Zeit

## für Schule und Haus.

Herausgegeben von Professor Dr. **J. Klapperich.**

Ausgabe A: **Einleitung und Anmerkungen in deutscher,**
Ausgabe B: **in der fremden Sprache.**

Bd. I: **Stories for the Young** by various authors. Ausgabe A: M. 1.20. Wörterverzeichnis dazu M. —.65.

Bd. III: **Sister Mary; or, a Year of my Boyhood** by Ascott R. Hope. Ausg. A: M. 1.20. Wörterverzeichnis dazu M. —.65.

Bd. IV: **The Coral Island, a Tale of the Pacific Ocean** by R. M. Ballantyne. Ausgabe A: M. 1.50. Wörterverzeichnis dazu M. —.65.

Bd. V: **Chambers History of the Victorian Era The Reign of Queen Victoria.** Ausgabe A u. B: je M. 1.60. Wörterverzeichnis dazu M. —.65.

Bd. VI: **The Growth of Greater Britain** by F. B. Kirkman. Ausgabe A: M. 1.60. Wörterverzeichnis dazu M. —.65.

Bd. VII: **Stories from Waverley. From the Original of Sir Walter Scott.** Ausg. A: M. 1.50. Wörterverzeichnis dazu M. —.40.

Bd. XII: **Macbeth. A Tragedy** by William Shakespeare. Ausg. B: M. 2.—.

Bd XIV: **Snowed Up! Adventure on Exmoor** by Ascott R. Hope. Ausg. A: M. 1.20. Wörterverzeichnis M. dazu —.40.

Bd. XVI: **Life and Customs in Old England from the Sketch Book of Washington Irving.** Ausgabe A u. B: je M. 1.40. Wörterverzeichnis dazu M. —.40.

Bd. XVIII: **London Old and New.** Ausg. A: M. 1.60. Wörterverzeichnis dazu M. —.75.

Bd. XX: **Popular Writers of our Time.** Ausg. A: M. 1.40. Wörterverz. dazu M. —.65.

Bd. XXII: **Peril and Heroism.** Ausg. A: M. 1.40. Wörterverzeichnis dazu M. —.65.

Bd. XXIV: **Tales of the Sea.** Ausg. A: M. 1.50. Wörterverzeichnis dazu M. —.50.

Bd. XXVI: **Historical Scenes and Sketches.** From the History of England by Thomas Babington Macaulay. Ausgabe A: M. 1.60.

Bd. XXVIII: **Selections from the Poetical Works.** Ausgabe B: M. 1.50.

Bd. XXIX: **David Copperfield's Boyhood** by Prof. Dr. J. Klapperich. Ausg. A: M. 1.50. Wörterverzeichnis dazu M. —.50.

Bd. XXXI: **Round about England.** Ausg. A: M. 1.60. Wörterverzeichnis dazu M. —.50.

Bd. XXXIII: **Parliament and Orators of Britain.** Ausgabe B: M. 1.40.

Bd. XXXVII: **King Richard II.** By William Shakespeare. Ausg. B: M. 1.80.

Bd. XXXIX: **Heroes of Britain** von Prof. Dr. J. Klapperich. Ausg. A: gb. M. 1.40.

---

Bd. II: **Contes Choisis** par A. Daudet. Ausg. A: M. 1.20. Wörterverzeich. M. —.40.

Bd. VIII: **Biographies historiques.** Ausg. A: M. 1.20. Wörterverzeich. M. —.65.

Bd. IX: **Paris. Histoire. — Monuments. Administration.** Ausg. A u. B: je M. 1.20.

Bd. X: **Scènes et Esquisses de la Vie de Paris.** Ausgabe A u. B: je M. 1.20.

Bd. XI: **Femmes célèbres de France.** Ausg. A: M. 1.20. Wörterverzeich. M. —.65.

Bd. XIII: **Le Malade imaginaire** par Molière. Ausgabe A u. B: je M. 1.50.

Bd. XV: **Quinze Jours à Paris** par A. Lebrun. Ausg. A: M. 1.50. Wörterverzeichnis dazu M. —.40.

Bd. XVII: **La Bataille de Beaumont** par M. Defourny. Ausgabe A: M. 1.20. Wörterverzeichnis dazu M. —.40.

Bd. XIX: **Dix Petits Contes pour les jeunes filles.** Ausgabe A: M. 1.40. Wörterverzeichnis dazu M. —.65.

Bd. XXI: **Les Femmes Savantes.** Comédie par Molière. Ausgabe B: M. 1.50.

Bd. XXIII: **Scènes militaires** par Alfred Cérésole. Ausgabe A u. B: je M. 1.20. Wörterverzeichnis dazu M. —.25.

Bd. XXV: **Romanciers du XIX^ième Siècle.** Ausgabe A: M. 1.50. Wörterverzeichnis dazu M. —.50.

Bd. XXVII: **Les Guerres de Louis XIV** par Dr. O. Glöde. Ausg. A: M. 1.20.

Bd. XXX: **Conteurs de nous Jours** par Dr. A. Mühlan. Ausgabe A: M. 1.40. Wörterverzeichnis dazu M. —.40.

Bd. XXXIV: **Histoire de France depuis les Origines jusqu'à nos jours.** Ausg. A: M. 1.60. Wörterverzeichnis dazu M. —.50.

Bd. XXXVI: **Gloires et souvenirs d'un officier du I^er empire.** Ausgabe A: M. 1.20. Wörterverzeichnis dazu M. —.40.

Bd. XXXVIII: **Histoire de la révolution française.** Par Barrau. Ausgabe A: M. 1.50. Wörterverzeichnis dazu M. —.80.

Bd. XL: **Histoire de Napoléon I** von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Ausgabe A: geb. M. 1.70.

---

**Jullian, Camille, Vercingétorix.** Für die Schule bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Dr. Hermann Sieglerschmidt, Professor an der Haupt-Kadettenanstalt Gr. Lichterfelde. Geb. M. 2.40.

**Jullian, Camille, Vercingétorix.** Deutsche Übersetzung von Dr. Hermann Sieglerschmidt, Professor in Lichterfelde. Geb. M. 3.—.

## Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig

# Martin Hartmanns Schulausgaben
# französischer Schriftsteller

1. **Sandeau,** Mademoiselle de la Seiglière. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **7. Aufl.** Für II oder I. M. 1.60. Wörterbuch 20 Pf.
2. **Béranger,** Ausgewählte Lieder. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für II. M. 1.—.
3. **Molière,** L'Avare. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Humbert.*) Für II oder Ib. M. 1.—.
4. **Daudet,** Lettres de mon Moulin. (Dr. *E. Hoenncher.*) Für IIa oder Ib. **3. Aufl.** M. 1.20.
5. **Duruy,** Histoire de France de 1789—1795. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **3. Aufl.** Für IIa. M. 1.20.
6. **Thiers,** Bonaparte en Egypte et en Syrie. Mit 4 Karten und Plänen. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **3. Aufl.** Für IIIa oder II. M. 1.40. Wörterbuch 20 Pf.
7. **Molière,** Le Bourgeois gentilhomme. (Prof. Dr. *Humbert.*) Für IIa oder Ib. M. 1.—.
8. **Beaumarchais,** Le Barbier de Séville. (Rektor Dr. *W. Knörich.*) Für I. M. 1.—.
9. **Racine,** Athalie. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.20.
10. **Theuriet,** Ausgewählte Erzählungen. (Prof. Dr. *G. Franz.*) Für II und I. M. 1.20.
11. **Souvestre,** Au Coin du Feu. (Prof. Dr. *Humbert.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
12. **Lafontaine,** Ausgewählte Fabeln. (Dr. *M. Mann.*) **2. Aufl.** Für II oder I. M. 1.—.
13. **Saint-Simon,** Mémoires. (Prof. *Mager.*) Für I. M. 1.—.
14. **Racine,** Britannicus. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.—.
15. **Scribe,** Le Verre d'eau. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für II. M. 1.—.
16. **Taine,** Napoléon Bonaparte. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. **2. Aufl.** M. 1.20.
17. **Coppée,** Ausgewählte Novellen. (Prof. Dr. *G. Franz.*) Für IIa oder I. M. 1.20.
18. **Taine,** L'ancien régime. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.—.
19. **Laurie,** Mémoires d'un Collégien. (Dr. *K. Meier.*) Für IIIa oder IIb. **3. Aufl.** M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.
20. **Michelet,** Tableau de la France. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.20.
21. **Bruno,** Francinet. (Oberl. Dr. *Mühlan.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
22. **Lanfrey,** Campagne de 1806—1807. Mit Karten und Plänen. (Oberl. Dr. *Apetz.*) Für IIa und I. M. 1.40.
23. **V. Hugo,** Gedichte in zeitlicher Reihenfolge. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.40.
24. **A. Daudet,** Tartarin de Tarascon. (Oberl. Dr. *Hertel.*) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
25. **Souvenirs d'une Bleue.** (Oberl. Dr. *K. Meier.*) Für IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
26. **Loizillon,** Campagne de Crimée. Mit Karten. (Oberl. Dr. *U. Meier.*) Für IIa und Ib. M. 1.40. Wörterbuch 30 Pf.


Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XIV MAI 1906 HEFT 2

# DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET.
1906

AUSGEGEBEN AM 9. MAI 1906

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

## Inhalt.

Seite

*Betrachtungen und wünsche zu einem französischen provinzial-ferienkurs (Besançon).* I. Von Ludwig Geyer in Bad Dürkheim . . 65
*Die verschiedene bildung der tenues im französischen und deutschen.* Von H. Klinghardt in Rendsburg (Holstein) . . . . . 85

BERICHTE.

*Bericht über den heutigen stand des neusprachlichen lektüre-kanons des A. d. n.-v.* Von R. Kron in Kiel und R. Scherffig in Zittau . 89
*Neuphilologische vorlesungen an den preußischen universitäten vom sommersemester 1901 bis zum wintersemester 1905/06 inkl.* Von M. Goldschmidt in Kattowitz . . . . . 93
*Die ferienkurse in Genf vom 17. juli bis 28. august 1905.* Von Berta Steinicke in Düsseldorf . . . . . 101

BESPRECHUNGEN.

Einsprachige schulausgaben: Molière und Shakespeare. 1. Henri Bornecque, *Collection Teubner;* 2. F. W. Moorman, *Teubner's School Texts;* 3. u. 4. B. Hubert u. M. F. Mann, *Neusprachliche Reformbibliothek,* bd. 5 u. 10; 5. J. Combes, *Velhagen u. Klasings reformausgaben mit fremdsprachlichen anmerkungen, nr. 14;* 6. H. Bernard, Molière, *Le Misanthrope. Weidmannsche sammlung.* Von dr. Hermann Büttner in Aschersleben . . . . . 110—116
O. Boerner u. Cl. Pilz, *Lehrbuch der französischen sprache für präparandenanstalten und seminare;* do., *Oberstufe zum lehrbuch der französischen sprache;* A. Reum, *Übungsbuch für die mittelstufe* (ausg. A, für gymnasien usw.); A. Reum u. G. Rupprecht, *Übungsbuch für die mittelstufe* (ausgabe für realschulen); J. Hug, *Kleine französische laut- und leseschule mit phonetischen erläuterungen.* Von A. Gundlach in Weilburg . . . . 116—119
T. B. Macaulay, *Historical Scenes and Sketches from the History of England. Flemmingsche sammlung,* 26. bd. (Klapperich). Von Georg Reichel in Breslau . . . . . 119

VERMISCHTES.

*Deutscher neuphilologentag in München* (1906). Von W. V. . . . 122
*Notizen zu den ferienkursen 1906.* Von W. V. . . . . 124
*The Origin and History of the Aryan Language.* Von R. J. Lloyd in Liverpool . . . . . 126
*Experimentalphonetische rundschau.* Von Giulio Panconcelli-Calzia in Frankfurt a. M. . . . . 127

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

**Besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sowie **alle** auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,** alles übrige zunächst an herrn prof. **W. Viëtor in Marburg,** Hessen, adressiren.

Diesem Hefte liegen Prospekte der Verlagsbuchhandlung von **E. Haberland** in **Leipzig** und der **N. G. Elwert**'schen Verlagsbuchhandlung in **Marburg,** sowie die **Programme der Ferienkurse** in **Genf** und **London** bei. Auf diese Drucksachen wird besonders aufmerksam gemacht.

# UNIVERSITY OF LONDON.

**Board for the Extension of University Teaching.**

# *Holiday Course for Foreigners,*

# 1906.

# UNIVERSITY OF LONDON

THE Board for the Extension of University Teaching of the University of London is arranging a Holiday Course for Foreigners, to be held in London, in July and August, 1906, under the direction of Professor WALTER RIPPMANN.

The full Course will extend over Four Weeks, from July 16th to August 10th, but students will also be admitted to the first or second fortnight only.

The Course is planned in such a way as to be of special value to Teachers in *Lycées*, *Collèges*, *Gymnasien*, *Real-Gymnasien*, *Realschulen*, and other schools of the same type; but it by no means appeals only to this class of student.

Those who propose to attend the Course will be expected to have a fair knowledge of the language, and to have made themselves familiar with the mode of transcription adopted by the *Association Phonétique Internationale.*

Arrangements cannot be made for students who are only beginning the study of English, and have no conversational knowledge of the language.

The Director will be glad to see students at the University, Imperial Institute Road, South Kensington, on Saturday, July 14th, between 10 and 5.

Work will begin on Monday, July 16th, when Sir ARTHUR RÜCKER, Principal of the University of London, will deliver the Inaugural Address.

## HOLIDAY COURSE, 1906.

Attention will be devoted mainly to spoken English and to English Life and Ways. To this end there will be Lectures and Classes.

A series of SINGLE LECTURES and SHORT COURSES will be given as follows:—

### ENGLISH LITERATURE AND LANGUAGE:

MR. HALL GRIFFIN, B.A., Professor of English Literature at Queen's College, London. Five Lectures on **Modern English Fiction:** 1. Introductory—"The Rise and Development of the Novel"; 2. "The Historical Novel"—Scott [*Ivanhoe, Heart of Midlothian*];* 3. "English Country Life"—Jane Austen, Mrs. Gaskell [*Pride and Prejudice, Cranford*]; 4. "English Town Life (i)"—Dickens [*Martin Chuzzlewit*]; 5. "English Town Life (ii)"—Thackeray [*Vanity Fair, The Newcomes*].

MR. G. E. FUHRKEN, M.A., Lector at the University of Upsala. A Lecture on **Some Verse Humorists.**

MR. BERNARD MACDONALD, M.A. **Two Recitations.**

MR. WALTER RIPPMANN, M.A. Four Lectures on **The Phonetics of Modern English** [W. Rippmann, *Sounds of Spoken English*, publ. by Dent].

### ENGLISH ART:

MR. JOHN LEA, B.A. Two Lantern Lectures on **Some Phases of English Art**—I. "The Passing of the Giants"; II. "Youth, Naturalism, and Romance."

---

* In square brackets are given the titles of books to which special reference will be made in the lectures.

## UNIVERSITY OF LONDON

### ENGLISH EDUCATION:

MR. H. FRANK HEATH, B.A., Ph.D., Director of Special Enquiries and Reports to the Board of Education. Two Lectures on **Modern Educational Problems.**

MR. R. D. ROBERTS, M.A., D.Sc., Registrar of the London University Extension Board. A Lecture on the **University Extension Movement.**

MR. G. E. FUHRKEN, M.A., Lector at the University of Upsala. A Lecture on **English University Life,** to precede the Visit to Cambridge.

MR. WALTER RIPPMANN, M.A. A Lecture on **Harrow School,** to precede the Visit to Harrow.

### ENGLISH LIFE AND WAYS, Etc.

MR. HALL GRIFFIN, B.A., Professor of English Literature at Queen's College, London. Two Lantern Lectures on **London under the Tudors and Stuarts** and **London under the Georges.**

MR. W. O. BRIGSTOCKE. A Lecture on **The Gates of London.**

MR. ALFRED MILNES, M.A., External Registrar of the University of London. Two Lectures on **The Growth of the Liberty Ideal** and **The Economics of Fairy Lore.**

DR. F. DÖRR, Headmaster of the Lessingschule, Frankfurt a.M., and Editor of *Neuere Sprachen*, will deliver, in English, Two Lectures on **Some Problems of Modern Language Teaching** and **The Reform Method and the Reform School.**

## HOLIDAY COURSE, 1906.

### CLASSES.

There will also be Exercises in Practical Phonetics and Classes for Conversation and Reading.

The speech of every Student will be tested on admission to the Course, and suggestions will be made for its improvement.

The Exercises in Practical Phonetics will consist of a graduated series of passages dictated and taken down in phonetic transcript.

In the Conversation Classes, special attention will be devoted to English Life and Ways; among the subjects discussed will be Etiquette, Shops and Restaurants, University Life, Places of Entertainment, Modern Fiction, etc.

In the Reading Classes, instruction will be given in the clear reading of prose passages with suitable intonation; the book from which the passages will be selected is *Martin Chuzzlewit*.

On Wednesday Evenings the Students will have opportunities for Choral Singing; for those who do not sing, there will be Readings from English Literature.

### EXCURSIONS.

On Monday and Thursday Afternoons there will be Excursions to Places of Interest in and around London (Harrow, Eton, Burnham Beeches, etc.), and on Saturdays the Students will devote the whole day to visiting Oxford, Cambridge, and Hampton Court and other places on the Thames. Parties of Students will also be taken to the most important Churches, Social Settlements, etc., in London.

## ACCOMMODATION.

Suitable arrangements will be made for Boarding the Students in Families; not more than two, if possible, being assigned to the same family, and no two of the same nationality, unless this is specially desired. Information about hotels will also be supplied if desired.

## FEES.

| | |
|---|---|
| For the Full Course (July 16th to August 10th) | £2 5 0 |
| For the Lectures only ... ... ... ... | £1 10 0 |
| For the First or Second Fortnight ... ... | £1 10 0 |
| For the Lectures only ... ... ... ... | £1 0 0 |

A ticket admitting to any Single Lecture can be obtained on payment of 2s. 6d.

## CERTIFICATES.

**Certificates of Attendance** will be given to Students who satisfy the requirements; application for these should be made at the end of the Course.

**Certificates for Proficiency in Spoken English** will be given to those who pass an Examination, for which a Fee of Ten Shillings will be charged. The Examination will consist of Reading, Conversation, and Phonetic Dictation.

**Certificates for Proficiency in Written English** will be given to those who pass an Examination, for which a Fee of Ten Shillings will be charged. The Examination will consist of Essays on English Life and Ways, and an account written in English, the rough material for which will be supplied at the time.

## HOLIDAY COURSE, 1906.

The following Honorary Correspondents, who attended the Holiday Course in 1904 and 1905, have kindly consented to give information to intending Students:—

*Austria* ...Mr. A. Kalla, Deutsche Universität (Clementinum), Prague.
Mr. J. Kreibich, 5 Nikolandergasse, Prague II.

*Belgium* ...Miss Marthe Bernard, 32 rue Chéri, Liège.

*Denmark* ...Mr. J. A. Albinus, Borchs Kollegium, Copenhagen K.
Mr. Th. Christensen, Odder Realskole.
Mr. A. D. Thyssen, Nordby Realskole, Fano.

*Finland* ...Mrs. Aino Malmberg, 11 Antinkatu, Helsingfors.
Miss Elli Telén, Kuopio.

*France* ...Mr. D. Allard, École Normale, Orléans (Loiret).
Mr. C. L. Carel, 86 rue Pinterie, Fougères.
Miss M. Picault, 14 rue Sidi-Brahim, Paris XII[ème].
Mr. P. Voillot, 12 rue de Chorey, Beaune (Côte d'Or).

*Germany* ...Mr. H. Duncker, 7[1] Wulbernstrasse, Lehe a.d. Weser.
Mr. A. Eckermann, 49, Schwartauer Allee, Lübeck.
Miss L. Gansser, 10 Cottastrasse, Stuttgart.
Mr. E. Hansen, 28 Mühlenstrasse, Flensburg.
Miss M. Hoffmeister, Reichenbach i.V., Saxony.
Mr. F. Kraft, 9, Wasserturmstrasse, Worms.
Miss Clara Nouvel, I a ii Rittergasse, Marienburg.

*Holland* ...Mr. T. Bantema, 317 Nassaukade, Amsterdam.
Mr. J. Coster, Tilburg.
Mrs. J. van Esso, Zuidlinde, Meppel.

*Hungary* ...Mr. B. Vass, Pécs, Baranya Megye.

*Italy*... ...Miss A. Licciardelli, Taormina, Sicily.

*Norway* ...Mr. A. Gotaas, Aalesund.

*Sweden* ...Mr. A. J. Afzelius, 23 Linnégatan, Gothenburg.
Miss Carin Nilsson, Elementarlaroverked f.fl., Landskrona.
Mr. N. Sundelius, Norrtelje.

*Switzerland*...Mr. H. Müller-Müller, 91 Hebelstrasse, Basle.

## UNIVERSITY OF LONDON.

As the number of Students is limited to 250, early application should be made; this in every case should be written in English.

Tickets will be reserved for those who make application, and issued on payment of the fee, which should be made not later than July 14th, or (in the case of Students coming for the Second Fortnight) July 28th.

Each ticket will be numbered to indicate the seat reserved for the Student at lectures.

Forms of Application for Admission and for Accommodation may be obtained by intending Students on or after May 1st.

All Communications referring to the Holiday Course should be addressed to:—

*The Registrar of the University Extension Board,*
*University of London,*
*South Kensington, London, S.W.,*

and the words "*Director of the Holiday Course*" should be written on the top left corner of the envelope.

Printed by W. Bishop [Hampton & Co.], 12-13, Cursitor Street, London, E.C.

# Paris.

Famille française recevrait étrangers comme pensionnaires, 180 et 200 fr. par mois. S'adresser à

**M^me^ Marie, 28 Boul^d^ S^t^ Germain.**

Verlag von **Peter Hobbing** in **Stuttgart.**

Vor kurzem erschien in der 3. Auflage:

## Précis historique de la littérature française.

Von

**Wilhelm Gebert,**

Professor an der Ober-Realschule und dem höh. Lehrerinnen-Seminar in Bremen.

Geheftet 3 Mk., gebunden 3 Mk. 60 Pf.

Durch alle fachgelehrten Blätter warm empfohlen für höhere Lehranstalten und Studierende.

## Französisches und englisches Wörterverzeichnis

zu den

## Hölzelschen Wandbildern:

**Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Bauerndorf, Wald, Hochgebirge, Stadt, Wohnung.**

Nach Gruppen geordnet

von

**F. Koch,**

Oberlehrer an der Realschule der Stadt Cöln.

Neue verbesserte Auflage der französischen Hefte für die Jahreszeiten liegt bereits im Neudruck vor, ebenso der englischen Hefte für die Wohnung und für die vier Jahreszeiten.

Neue Orthographie. Preis des Einzelheftes (16—38 Druckseiten) M. —.25; der 9 Hefte zusammen in festem Einband (französisch 190, englisch 208 Druckseiten) M. 1.50.

**Verlag von R. Schmitz, Lennep.**

## Prospekte u. Kataloge

über unseren Verlag versenden wir gern kostenfrei. N. G. **Elwert'sche** Verlagsbuchhandlung, Marburg in Hessen.

## Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig

# Hamanns Schulausgaben

# englischer Schriftsteller

1. **Tennyson,** Idylls of the Kings (Auswahl). (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I. M. 1.—.
2. **Ewing,** Jackanapes and Daddy Darwins Dovecot. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für II. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
3. **Creasy,** The Fifteen Battles of the world. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I und II. M. 1.20.
4. **Shakespeare,** The Tempest. (Prof. Dr. *Hamann*). Für I. M. 1.—.
5. **Ransome,** Shakespeares Plots. (Oberl. Dr. *K. Meier.*) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 50 Pf.
6. **Farrar,** St. Winifreds', or the world of school. (Oberl. *Mättig.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.

---

Soeben erschien:

**Jean-Jacques Rousseau,** Emile ou de l'éducation (Pages choisies). Mit grammatischen und pädagogischen Anmerkungen. (Oberlehrer Dr. *Friedland.*) M. 1.60. Wörterbuch 40 Pf.

---

Früher erschien:

# Reiseeindrücke und Beobachtungen

eines deutschen

## Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich.

Von

Dr. **K. A. M. Hartmann**

Preis: broschiert 3 M., in Ganzleinen gebunden 4 M.


Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XIV JUNI 1906 HEFT 3

DIE

# NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DORR** UND **ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET.
1906

AUSGEGEBEN AM 22. MAI 1906

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

## Inhalt.

Seite

*Zur würdigung der englischen litteratur.* Von A. Schröer in Köln 129
*Betrachtungen und wünsche zu einem französischen provinzial-ferienkurs (Besançon).* (II. Schluß.) Von Ludwig Geyer in Bad Dürkheim 143
*English Boys' Fiction.* (I.) Von H. Smith in Marburg . . . . . 163

BERICHTE.

*Übersichtliche zusammenstellung der auf den bisherigen elf neuphilologentagen gehaltenen vorträge.* (I.) Von dr. K. Manger in München 169
*Neuphilologische vorlesungen an den preußischen universitäten vom sommersemester 1901 bis zum wintersemester 1905/06 inkl.* (II.) Von M. Goldschmidt in Kattowitz . . . . . 174
*Marseille.* Von dr. Wirth in Bernburg . . . . . 178

BESPRECHUNGEN.

B. Eggert, *Der psychologische zusammenhang in der didaktik des neusprachlichen reformunterrichts.* Von dr. E. von Sallwürk sen. in Karlsruhe . . . . . 182
Hermann Breymanns *Neusprachliche reformlitteratur.* 3. heft. Bearbeitet von Steinmüller. Von W. Viëtor . . . . . 184

VERMISCHTES.

*Notizen zu den ferienkursen 1906.* Von W. V. . . . . 190
*Zur englischen realienkunde.* Von H. G. Fiedler in Birmingham 192
*Pensionen im ausland* . . . . . 192

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

**Besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben**, sowie die auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim**, vorläufig alles auf Amerika, Spanien und Italien bezügliche an **herrn prof. A. Rambeau in Charlottenburg**, Bleibtreu-Str. 10—11, das übrige an herrn prof. **W. Viëtor in Marburg**, Hessen, adressiren.

## Französisches und englisches Wörterverzeichnis

zu den

## Hölzelschen Wandbildern:

**Frühling, Sommer, Herbst, Winter, Bauerndorf, Wald, Hochgebirge, Stadt, Wohnung.**

Nach Gruppen geordnet

von

**F. Koch,**

Oberlehrer an der Realschule der Stadt Cöln.

Neue verbesserte Auflage der französischen Hefte für die Jahreszeiten liegt bereits im Neudruck vor, ebenso der englischen Hefte für die Wohnung und für die vier Jahreszeiten.

Neue Orthographie. Preis des Einzelheftes (16—33 Druckseiten) M. —.25; der 9 Hefte zusammen in festem Einband (französisch 190, englisch 203 Druckseiten) M. 1.50.

**Verlag von R. Schmitz, Lennep.**

---

# Paris.

Famille française recevrait étrangers comme pensionnaires, 180 et 200 fr. par mois. S'adresser à

**M^me^ Marie, 28 Boul^d^ S^t^ Germain.**

---

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, Marburg in Hessen.**

Im Juni erscheint:

SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION

## A SHAKESPEARE PHONOLOGY

*WITH A RIME-INDEX*
*TO THE POEMS AS A PRONOUNCING VOCABULARY*

BY

**WILHELM VIËTOR, PH. D., M. A.**

PROFESSOR OF ENGLISH PHILOLOGY IN THE UNIVERSITY OF MARBURG.

Begleitband im Druck:

SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION

## A SHAKESPEARE READER

*IN THE OLD SPELLING AND WITH*
*A PHONETIC TRANSCRIPTION.*

Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig.

# Martin Hartmanns Schulausgaben
# französischer Schriftsteller

1. **Sandeau,** Mademoiselle de la Seiglière. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **7. Aufl.** Für II oder I. M. 1.60. Wörterbuch 20 Pf.
2. **Béranger,** Ausgewählte Lieder. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für II. M. 1.—.
3. **Molière,** L'Avare. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Humbert.*) Für II oder Ib. M. 1.—.
4. **Daudet,** Lettres de mon Moulin. (Dr. *E. Hoenncher.*) Für IIa oder Ib. **3. Aufl.** M. 1.20.
5. **Duruy,** Histoire de France de 1789—1795. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **3. Aufl.** Für IIa. M. 1.20.
6. **Thiers,** Bonaparte en Egypte et en Syrie. Mit 4 Karten und Plänen. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **3. Aufl.** Für IIIa oder II. M. 1.40. Wörterbuch 20 Pf.
7. **Molière,** Le Bourgeois gentilhomme. (Prof. Dr. *Humbert.*) Für IIa oder Ib. M. 1.—.
8. **Beaumarchais,** Le Barbier de Séville. (Rektor Dr. *W. Knörich.*) Für I. M. 1.—.
9. **Racine.** Athalie. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.20.
10. **Theuriet,** Ausgewählte Erzählungen. (Prof. Dr. *G. Franz.*) Für II und I. M. 1.20.
11. **Souvestre,** Au Coin du Feu. (Prof. Dr. *Humbert.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
12. **Lafontaine,** Ausgewählte Fabeln. (Dr. *M. Mann.*) **2. Aufl.** Für II oder I. M. 1.—.
13. **Saint-Simon,** Mémoires. (Prof. *Mager.*) Für I. M. 1.—.
14. **Racine,** Britannicus. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.—.
15. **Scribe,** Le Verre d'eau. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für II. M. 1.—.
16. **Taine,** Napoléon Bonaparte. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. **2. Aufl.** M. 1.20.
17. **Coppée,** Ausgewählte Novellen. (Prof. Dr. *G. Franz.*) Für IIa oder I. M. 1.20.
18. **Taine,** L'ancien régime. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.—.
19. **Laurie,** Mémoires d'un Collégien. (Dr. *K. Meier.*) Für IIIa oder IIb. **3. Aufl.** M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.
20. **Michelet,** Tableau de la France. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.20.
21. **Bruno,** Francinet. (Oberl. Dr. *Mühlan.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
22. **Laufrey,** Campagne de 1806—1807. Mit Karten und Plänen. (Oberl. Dr. *Apetz.*) Für IIa und I. M. 1.40.
23. **V. Hugo,** Gedichte in zeitlicher Reihenfolge. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.40.
24. **A. Daudet,** Tartarin de Tarascon. (Oberl. Dr. *Hertel.*) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
25. **Souvenirs d'une Bleue.** (Oberl. Dr. *K Meier.*) Für IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
26. **Loizillon,** Campagne de Crimée. Mit Karten. (Oberl. Dr. *U. Meier.*) Für IIa und Ib. M. 1.40. Wörterbuch 30 Pf.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XIV JULI 1906 HEFT 4

# DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET.
1906

AUSGEGEBEN AM 11. JULI 1906

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

## Inhalt.

Seite

*Zur würdigung der englischen litteratur.* (Schluß.) Von A. Schröer in Köln . . . . . 193
*Rostands Princesse Lointaine als schullektüre.* Von Fr. Kraft in Worms . . . . . 207
*Glides between Consonants in English.* (X. Schluß.) Von R. J. Lloyd in Liverpool . . . . . 210

BERICHTE.

*Die neuen schwedischen lehrpläne für den fremdsprachlichen unterricht der realschule.* Von H. Hagelin in Nyköping (Schweden) 219
*Neuphilologische vorlesungen an den preußischen universitäten vom sommersemester 1901 bis zum wintersemester 1905/06 inkl.* (Schluß.) Von M. Goldschmidt in Kattowitz . . . . . 225
*Der XII. deutsche neuphilologentag in München.* (4.—7. juni 1906.) Von E. Ahnert in Dresden . . . . . 229

BESPRECHUNGEN.

O. Jespersen, *Phonetische grundfragen.* Von Ernst A. Meyer in Uppsala . . . . . 235
Fuchs, *Tableau de l'Histoire de la Littérature française;* Lange et Bondois, *Médaillons;* Weitzenböck, *Lehrbuch der französischen sprache für höhere mädchen- und lehrerinnenseminarien.* Von B. Meyer-Harder in Hannover . . . . . 242—245

VERMISCHTES.

*Reform oder abschaffung der schriftlichen klassenarbeiten?* Von Willibald Klatt in Steglitz . . . . . 246
*Französische und englische zeitungen in Deutschland und deutsche zeitungen in Frankreich und England.* Von W. Grote in Frankfurt a. M. . . . . 248
*La formation des plosives en français et en allemand.* Von Paul Passy in Bourg-la-Reine . . . . . 253
*Notizen zu den ferienkursen 1906.* Von W. V. . . . . 255
*Experimentalphonetische rundschau.* Von Giulio Panconcelli-Calzia in Frankfurt a. M. . . . . 256
*Pensionen im ausland* . . . . . 256

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

**Besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sowie die auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,** vorläufig alles auf Amerika, Spanien und Italien bezügliche an **herrn prof. A. Rambeau in Charlottenburg,** Bleibtreu-Str. 10—11, das übrige an herrn prof. **W. Viëtor in Marburg,** Hessen, adressiren.

**PARIS** près des grands Boulevards. **Belles chambres** meublées 4 francs par jour avec le petit déjeuner du matin. **Pension complète** depuis 160 francs par mois. Pour les professeurs qui suivent les cours de l'Alliance française **Conversation française.**

**Mlle Larmier,** 4° Rue d'Hauteville.

---

# Paris.

Famille française recevrait étrangers comme pensionnaires, 180 et 200 fr. par mois. S'adresser à

**Mme Marie, 28 Boul[d] St Germain.**

---

# Marseille

## Colonial-Ausstellung

## Ferienkurse

**im Juli, August, September.**

Auskunft und Prospekte durch die **Direction de l'Institut Moderne, Marseille, Rue Paradis 106.**

---

Verlag von J. B. WOLTERS in Groningen:

**C.-M. ROBERT.**

## PHRASÉOLOGIE FRANÇAISE.

RÉPERTOIRE SYSTÉMATIQUE DE PROVERBES,
DICTIONS ET LOCUTIONS IDIOMATIQUES COMMENTÉS ET EXPLIQUÉS.

***Gebunden f 3,90.***

---

***N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG, MARBURG IN HESSEN.***

*SOEBEN ERSCHIENEN:*

## *SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION I.*

***A SHAKESPEARE PHONOLOGY*** *WITH A RIME-INDEX TO THE POEMS AS A PRONOUNCING VOCABULARY BY* ***WILHELM VIËTOR,*** *M. A., PH. D. XVI, 290 S. M. 5.40, GEBUNDEN M. 6.—.*

## *EXERCICES PRATIQUES ET MÉTHODIQUES*

***DE PRONONCIATION FRANÇAISE*** *SPÉCIALEMENT ARRANGÉS POUR LES ÉTUDES PRATIQUES AUX UNIVERSITÉS ET LES COURS DE VACANCES PAR* ***ADOLPHE ZÜND-BURGUET.*** *IV, 127 S. M. 2.40, CART. M. 2.70.*

**Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig**

## Hamanns Schulausgaben

# englischer Schriftsteller

1. **Tennyson,** Idylls of the Kings (Auswahl). (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I. M. 1.—.
2. **Ewing,** Jackanapes and Daddy Darwins Dovecot. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für II. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
3. **Creasy,** The Fifteen Battles of the world. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I und II. M. 1.20.
4. **Shakespeare,** The Tempest. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I. M. 1.—.
5. **Ransome,** Shakespeares Plots. (Oberl. Dr. *K. Meier.*) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 50 Pf.
6. **Farrar,** St. Winifreds', or the world of school. (Oberl. *Mättig.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.

---

Soeben erschien:

**Jean-Jacques Rousseau,** Emile ou de l'éducation (Pages choisies). Mit grammatischen und pädagogischen Anmerkungen. (Oberlehrer Dr. *Friedland.*) M. 1.60. Wörterbuch 40 Pf.

---

Früher erschien:

# Reiseeindrücke und Beobachtungen

eines deutschen

## Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich.

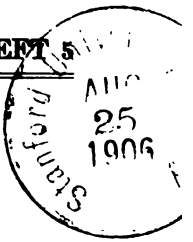
Von

Dr. **K. A. M. Hartmann**

Preis: broschiert 3 M., in Ganzleinen gebunden 4 M.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XIV AUGUST-SEPTEMBER 1906 HEFT 5




DIE

# NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET.
1906

AUSGEGEBEN AM 8. AUGUST 1906

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

## Inhalt.

Seite

*Structure phonétique de la versification française.* Von J. Crestey in Erzerum . . . . . 257
*English Boys' Fiction.* (II.) Von H. Smith in Marburg . . . . 275

BERICHTE.

*Der XII. deutsche neuphilologentag in München.* (4.—7. juni 1906.) (II.) Von E. Ahnert in Dresden . . . . . 283

BESPRECHUNGEN.

O. Jespersen, *Lehrbuch der phonetik.* (Übs. v. H. Davidsen.) Von Ernst A. Meyer in Upsala . . . . . 300

VERMISCHTES.

*Erklärung.* Von K. Kühn . . . . . 308
*Entgegnung.* Von dr. Hermann Büttner in Aschersleben . . . 309
*Die verschiedene bildung der tenues im französischen und deutschen.* Von H. Klinghardt in Rendsburg (Holstein) . . . . . 310
*Zur weiterbildung der philologen.* Von Theodor Engwer in Berlin 318
*Arbeitszeit in englischen schulen.* Von W. V. . . . . 320
*Reisestipendien in Schweden.* Von W. V. . . . . 320

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

**Besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sowie die auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,** vorläufig alles auf Amerika, Spanien und Italien bezügliche an **herrn prof. A. Rambeau in Charlottenburg,** Bleibtreu-Str. 10—11, das übrige an herrn prof. **W. Viëtor in Marburg,** Hessen, adressiren.

**PARIS** près des grands Boulevards. **Belles chambres** meublées 4 francs par jour avec le petit déjeuner du matin. **Pension complète** depuis 160 francs par mois. Pour les professeurs qui suivent les cours de l'Alliance française **Conversation française.**

**Mlle Larmier,** 4° Rue d'Hauteville.

---

# Marseille

## Colonial-Ausstellung

## Ferienkurse

**im Juli, August, September.**

**Auskunft und Prospekte durch die Direction de l'Institut Moderne, Marseille, Rue Paradis 106.**

---

***N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG, MARBURG IN HESSEN.***

*SOEBEN ERSCHIENEN:*

***SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION I.***

***A SHAKESPEARE PHONOLOGY*** *WITH A RIME-INDEX TO THE POEMS AS A PRONOUNCING VOCABULARY BY* ***WILHELM VIËTOR,*** *M. A., PH. D. XVI, 290 S. M. 5.40, GEBUNDEN M. 6.—.*

***EXERCICES PRATIQUES ET MÉTHODIQUES DE PRONONCIATION FRANÇAISE*** *SPÉCIALEMENT ARRANGÉS POUR LES ÉTUDES PRATIQUES AUX UNIVERSITÉS ET LES COURS DE VACANCES PAR* ***ADOLPHE ZÜND-BURGUET.*** *IV, 127 S. M. 2.40, CART. M. 2.70.*

***DIE HOMONYMA DER ENGLISCHEN SPRACHE,*** *SYSTEMATISCH GEORDNET UND DURCH RÄTSEL, ANEKDOTEN UND ZITATE ILLUSTRIERT VON PROFESSOR DR.* ***W. SCHUMANN*** *IN MARBURG. 68 S. M. 1.20.*

***WIE IST DIE AUSSPRACHE DES DEUTSCHEN ZU LEHREN?*** *EIN VORTRAG VON* ***WILHELM VIËTOR.*** *VIERTE AUFLAGE. 33 S. M. —.60.*

**Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig**

# Martin Hartmanns Schulausgaben französischer Schriftsteller

1. **Sandeau,** Mademoiselle de la Seiglière. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **7. Aufl.** Für II oder I. M. 1.60. Wörterbuch 20 Pf.
2. **Béranger,** Ausgewählte Lieder. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für II. M. 1.—.
3. **Molière,** L'Avare. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Humbert.*) Für II oder Ib. M. 1.—.
4. **Daudet,** Lettres de mon Moulin. (Dr. *E. Hoenncher.*) Für IIa oder Ib. **3. Aufl.** M. 1.20.
5. **Duruy,** Histoire de France de 1789—1795. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **3. Aufl.** Für IIa. M. 1.20.
6. **Thiers,** Bonaparte en Egypte et en Syrie. Mit 4 Karten und Plänen. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **3. Aufl.** Für IIIa oder II. M. 1.40. Wörterbuch 20 Pf.
7. **Molière,** Le Bourgeois gentilhomme. (Prof. Dr. *Humbert.*) Für IIa oder Ib. M. 1.—.
8. **Beaumarchais,** Le Barbier de Séville. (Rektor Dr. *W. Knörich.*) Für I. M. 1.—.
9. **Racine,** Athalie. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.20.
10. **Theuriet,** Ausgewählte Erzählungen. (Prof. Dr. *G. Franz.*) Für II und I. M. 1.20.
11. **Souvestre,** Au Coin du Feu. (Prof. Dr. *Humbert.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
12. **Lafontaine,** Ausgewählte Fabeln. (Dr. *M. Mann.*) **2. Aufl.** Für II oder I. M. 1.—.
13. **Saint-Simon,** Mémoires. (Prof. *Mager.*) Für I. M. 1.—.
14. **Racine,** Britannicus. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.—.
15. **Scribe,** Le Verre d'eau. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für II. M. 1.—.
16. **Taine,** Napoléon Bonaparte. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. **2. Aufl.** M. 1.20.
17. **Coppée,** Ausgewählte Novellen. (Prof. Dr. *G. Franz.*) Für IIa oder I. M. 1.20.
18. **Taine,** L'ancien régime. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.—.
19. **Laurie,** Mémoires d'un Collégien. (Dr. *K. Meier.*) Für IIIa oder IIb. **3. Aufl.** M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.
20. **Michelet,** Tableau de la France. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.20.
21. **Bruno,** Francinet. (Oberl. Dr. *Mühlan.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
22. **Lanfrey,** Campagne de 1806—1807. Mit Karten und Plänen. (Oberl. Dr. *Apetz.*) Für IIa und I. M. 1.40.
23. **V. Hugo,** Gedichte in zeitlicher Reihenfolge. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.40.
24. **A. Daudet,** Tartarin de Tarascon. (Oberl. Dr. *Hertel.*) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
25. **Souvenirs d'une Bleue.** (Oberl. Dr. *K. Meier.*) Für IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
26. **Loizillon,** Campagne de Crimée. Mit Karten. (Oberl. Dr. *U. Meier.*) Für IIa und Ib. M. 1.40. Wörterbuch 30 Pf.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XIV OKTOBER 1906 HEFT 6

DIE

# NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET.
1906

AUSGEGEBEN AM 10. OKTOBER 1906

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

# Inhalt.

Seite

*Die ideale der neueren philologie.* Von H. Schneegans in Würzburg 321
*Zur artikulation der deutschen zungen-zahnlaute.* Von F. Ruschke in Kottbus . . . . . 334

BERICHTE.

*Der XII. deutsche neuphilologentag in München.* (4.—7. juni 1906.) (III.) Von E. Ahnert in Dresden . . . . . 347
*Jahresbericht der deutschen zentralstelle für internationalen briefwechsel.* 1905—1906. Von Martin Hartmann in Leipzig . . 362

BESPRECHUNGEN.

Dr. W. Uhl, *Entstehung und entwicklung unserer muttersprache;* prof. dr. Julius Sahr, *Das deutsche volkslied.* Von Otto Badke in Stralsund . . . . . 375—379
Franz Nikolaus Finck, *Die klassifikation der sprachen;* ders. *die aufgabe und gliederung der sprachwissenschaft.* Von Artur Buchenau in Darmstadt . . . . . 379—381
Elias Grip, *Über sonantische nasale in der deutschen umgangssprache.* Von dr. H. Buergel Goodwin in Uppsala . . . . 381

VERMISCHTES.

*Zur aussprache von französisch und deutsch P, T, K.* Von Th. Jaeger in Hamburg . . . . . 383

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

**Besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben**, sowie die auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim**, vorläufig alles auf Amerika, Spanien und Italien bezügliche an **herrn prof. A. Rambeau in Wilmersdorf-Berlin**, Kaiser-Allee 172 I, das übrige an herrn prof. **W. Viëtor in Marburg**, Hessen, adressiren.

☞ Diesem Hefte liegen **Prospekte** der Verlagsbuchhandlungen von **Carl Meyer (Gustav Prior)** in **Hannover** und von **B. G. Teubner** in **Leipzig**, sowie 2 Prospekte der **N. G. Elwert'schen Verlagsbuchhandlung** in **Marburg** bei. Auf dieselben wird besonders aufmerksam gemacht. ☜

# Anzeigen-Beilage

zu den

**Neueren Sprachen, Band XIV, Heft 6: Oktober 1906.**

---

**H. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.**

In unserem Verlage erschien:

## Französische Lauttafel (System Viëtor).

## Englische Lauttafel (System Viëtor).

Je eine dreifarbige Tafel, 100×130 cm.

**Preis M. 2.—, aufgezogen auf Leinen mit Stäben M. 4.—.**

Ein dreisprachiger Text mit Erklärungen und Beispielen wird den Lauttafeln gratis beigegeben.

(Die Lautbezeichnung ist die der *Association Phonétique Internationale.*)

Zur französischen Lauttafel erschien soeben eine kleine

**Handausgabe für die Schüler**

in genauer Nachbildung der Wandtafel.

**Preis M. —.10.**

Auch können zur französischen Lauttafel Tekturen geliefert werden, die ermöglichen, daß die Bezeichnungen ganz französisch sind. Diese Tekturen liefern wir gegen Portoersatz kostenfrei.

Alleinvertrieb für England: Librairie Hachette & Co., **London,** 18 King William Street, Strand.

## Die deutsche Lauttafel

kann nur im Format 70×87 cm geliefert werden.

**Preis (mit Text) M. 1.50, aufgezogen auf Leinen mit Stäben M. 2.50.**

---

**H. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.**

In unserem Verlage erschien:

**Finck, F. N.,** **Der deutsche Sprachbau als Ausdruck deutscher Weltanschauung.** Acht Vorträge. M. 2.—.

**Finck, F. N.,** **Die Klassifikation der Sprachen.** Mit 1 Tafel. M. —.60.

**Man beachte die Besprechung in diesem Heft.**

N. G. ELWERTSCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG, MARBURG IN HESSEN.

*IM DRUCK:*

# GERMAN FOR BEGINNERS

## A READER AND GRAMMAR

## IN TWO PARTS

BY

**L. HARCOURT**

*THIRD EDITION REVISED AND ILLUSTRATED*

PART. I. M. 1.50
PART. II. M. 2.—

---

# DEUTSCHES

# LESEBUCH FÜR AUSLÄNDER

NEBST GRAMMATIK UND ÜBUNGEN

VON

**L. HARCOURT.**

*DRITTE AUFLAGE.*

MIT 20 BILDERN.

---

MARK 2.—.

**Prospekt über beide Bücher kostenfrei.**

EINIGE URTEILE VON FACHSCHRIFTEN.

„Das Buch ist ebenso originell wie praktisch und anziehend. Was uns an dem gesamten Stoffe anspricht, das ist sein urdeutsches Wesen. Das Buch ist ein Charakterbild und ein Stück Kulturgeschichte. Es verfolgt die Grundsätze der intuitiven Methode, indem es die abstrakte Grammatik im Bilde des Lesestückes konkret werden läßt. ‚Erst die Sache, dann das Wort' ist hier musterhaft dargestellt. Es scheint uns für jeden Ausländer ein empfehlenswerter Helfer." *Die Lehrerin, 1901.*

"We can commend this Beginners' Book most heartily as a wise, simple, practical, and interesting one, worthy of introduction into schools where German is taught for use and enjoyment rather than show or cram."
*The Educational News. 1895.*

„Les qualités pédagogiques de ce ‚Deutsches Lesebuch' le feront sûrement apprécier de nos collègues."
*Revue internationale de l'Enseignement 1899.*

Druck von Heise & Becker in Leipzig.

## N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung
in **Marburg** in **Hessen.**

# Schriften von Max Walter,
**irektor des Realgymnasiums „Musterschule" in Frankfurt a. M.**

**er französische Klassenunterricht auf der Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans.** Zweite durchgesehene, durch einen besonders erscheinenden Anhang vermehrte Auflage. M. 1.40.

Aus der grossen Zahl von Besprechungen der ersten Auflage en folgende wiedergegeben:

**eitschrift für neufranz. Sprache und Litteratur,** Band XI, Heft 6:

Aus der ausführlichen Besprechung des Herrn Oberschulrat Dr. E. v. Sallürk seien hier die einleitenden Worte hervorgehoben: Walter's Schrift ist hat Klinghardt's gleichzeitig erschienenem Buch „Ein Jahr Erfahrungen etc." d Walter's Aufsätzen über den Anfangsunterricht im Englischen in Vietor's onetischen Studien (I, 1 u. 2) das Bedeutendste, was die sogenannte Reformteratur in den letzten Jahren hervorgebracht hat. Die genannten Schriften rdien, wenn wir uns nicht ganz täuschen, nicht bloß der Reform des neurachlichen Unterrichts neue Bekenner zuführen, sondern, was wir beinahe ch für wichtiger halten möchten, die verschiedenen Abschattungen der neurachlichen Unterrichtsreform einander näher bringen und in ihrer praktischen tigkeit bestärken und fördern. — Was an den angezogenen Lehrberichten alter's und Klinghardt's so äussert angenehm berührt, ist die Ruhe und Besonnenheit der bis ins kleinste gehenden Arbeit und die völlige Abwesenheit n polemischen Nebenabsichten und unklaren Übertreibungen. Die Reform ll sich nicht mehr einen Standpunkt erobern; sie legt die ersten Proben ihrer heit vor. Dass dies mit ganzer Aufrichtigkeit geschehen sei, darüber kann in Zweifel bestehen.

e **Maître phonétique** (Organe de l'Association phonétique des professeurs de langues vivantes), Novembre 1888. p. 460:

Ceci aussi est une explication de la manière dont on peut appliquer la thode nouvelle à l'enseignement d'une langue; seulement, tandis que M. Ramau*) ne s'occupe que de la prononciation, M. Walter donne la description mplète de son cours de français. Ce livre vient de compléter et éclairer, de manière la plus utile, les ouvrages de M. Kühn. Nous ne pouvons pas examiner en détail les différentes parties de cet ouvrage; nous recommandons alement le chapitre „Die Grammatik" (pages 31—61), où sont donnés d'excellents ercices pouvant servir à l'étude inductive de la grammaire. Peut-être trop temps est-il donné aux exercices purement grammaticaux; mais comme on ocède toujours des exemples aux règles, et comme on ne donne pas de forme ammaticale détachée, il n'y a pas à se plaindre. Espérons que les professeurs langues, allemands et français, s'inspireront des idées contenues dans ce vail. Paul Passy, Paris.

*) Die Phonetik im französischen und englischen Unterricht. Hamburg, issner 1888.

**Tägliche Rundschau, 7. Dezember 1888:**

Einen bedeutenden Fortschritt auf dem Gebiet der Reform des neusprachlichen Unterrichts haben wir mit der Schrift: **Der französische Klassenunterricht.** I. Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans von Max Walter, Lehrer am Königl. Realgymnasium zu Wiesbaden, zu verzeichnen. Die Schrift giebt dem Lehrer einen Plan in die Hand, wie der Unterricht im Französischen in den beiden ersten Jahren betrieben werden kann. Der Hauptteil des Buches (S. 31—61) zeigt, wie auf der Grundlage des zusammenhängenden Lesestoffes die grammatischen Erscheinungen gewonnen werden können. Auf diesen Teil möchten wir besonders hinweisen, denn er zeigt, dass die Grammatik bei der „neuen Methode" durchaus nicht zu kurz kommt.

**Neuphilologisches Centralblatt, 1889, Heft 10:**

Walter übt zuerst mit Hilfe von Lauttafeln die sämtlichen Laute einzeln, dann an der Hand der Lesestücke ihre Verbindung zu Wörtern, Wortgruppen, Sätzen. Die Aneignung und Besichtigung des gewonnenen Sprachstoffes durch mündliche und schriftliche Verarbeitung in der fremden Sprache (Ausfragen der Satzteile, Umbildung, Nachahmung, freiere Verwendung, namentlich mit Hilfe der Zahlwörter) wird an geeigneten Beispielen verdeutlicht. Der Abschnitt „Grammatik" (S. 31—61) soll an dem grammatischen Lehrstoff der beiden untersten Klassen im einzelnen die Möglichkeit der Ableitung auf dem Wege der Induktion, sowie der Aneignung und Übung ohne Hilfe des Deutschen dartun. Der „Rückblick" entwirft ein zusammenfassendes Bild der angewandten Methode; der „Schluss" bespricht die zu erwartenden Unterrichtsergebnisse, die Art der Ermittelung des Erreichten, die Fortführung des Unterrichts in den oberen Klassen.

Walter verwirft grundsätzlich die indirekte Vermittelung und Übung des Sprachstoffs; er sucht sie durch die direkten Unterrichtsmittel ganz zu verdrängen. Diesen Zweck seines Buches kann ich nicht billigen, da nach meiner Überzeugung theoretisch beide Methoden nebeneinander innerhalb bestimmter Grenzen berechtigt sind, wie ich sie auch von jeher nebeneinander praktisch gepflegt habe. Als unentbehrliche, zu lange vernachlässigte Ergänzung der indirekten Lehrmittel aber sind auch mir die direkten von höchstem Werte, und deshalb sehe ich in Walters Versuchen, dieselben zu möglichster Vollkommenheit auszubilden, eine höchst verdienstliche Leistung, der ich die wärmste Anerkennung und weiteste Verbreitung wünsche. Wie dankbar wäre ich als Anfänger für eine Anleitung gewesen, die eine solche Fülle praktischer Übungen, darunter so viele treffliche bietet!

Mühlefeld, Harburg.

Vergl. ferner: **Englische Studien, XIII, 3; Deutsche Litteraturzeitung, 1889, Nr. 16; Schweizer. Lehrerzeitung, 1889, Nr. 7 u. s. w.**

---

Als Fortsetzung zu diesem Buche erschien früher:

**Kühn, Karl,** Professor in Wiesbaden, **Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht am Realgymnasium.** II. Mittel- und Oberstufe. M. 1.—

Diese Schrift will gleichfalls den Reformideen praktische Gestalt verleihen, weicht jedoch in einem Punkte wesentlich vom ersten Teile ab: Das Übersetzen in das Französische ist in mässigem Umfange beibehalten. In der Schrift werden folgende Kapitel behandelt: Zahl der Lehrstunden. Lehrbücher. Lehrziel. Verteilung des Lehrstoffes (Grammatik, Lektüre). Behandlung des Lehrstoffes.

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.**

**Englisch nach dem Frankfurter Reformplan.** Lehrgang während der ersten $2^1/_2$ Unterrichtsjahre ($II_2$ — $I_2$) unter Beifügung zahlreicher Schülerarbeiten dargestellt. M. 3.50, gebunden M. 4.—

**Englische Studien XXVII, 3 (G. Wendt, Hamburg):**

Nach dem Frankfurter reformplan, den Walter auf der Wiener neuphilologenversammlung bereits skizzirte, wird das Englische erst von untersekunda an betrieben, erhält dafür aber sechs stunden, damit die nach einem jahre abgehenden schüler es zu einer befriedigenden beherrschung der sprache bringen können. Die frage ist, ob das Ziel erreichbar ist? Walter zeigt, wie es trotz der von ihm selbst betonten schwierigkeiten erreicht werden kann und beweist durch unanfechtbare belege, dass es erreicht worden ist und zwar mit Hausknecht's *English Student*, ein unterrichtskunstwerk, das durch diesen erfolg auf um so grösseren ruf anspruch hat.

Freilich nur durch eine bis in kleinste und feinste überlegte anwendung der direkten methode, welche mit der lösung dieser aufgabe triumphe feiert, wie sie auch der kühnste reformer kaum zu hoffen gewagt hätte. Der befolgten methode im einzelnen nachzugehen, dieselbe einerseits an sich und theoretisch zu prüfen, andererseits die geschickte verwendung der bereits durch das Französische (seit sexta) und Lateinische (seit untertertia) gewonnenen sprachlichen könnens und wissens darzulegen, endlich die fortsetzung der methode in oberstkunda in prima: das werden uns die leser erlassen. Wir begnügen uns mit einer gesamtcharakteristik des lehrganges dahin, dass, neben Quiehl's und Klinghardt's ähnlichen werken, kein werk so vortrefflich geeignet sein dürfte, in das wesen der reformmethode einzuführen, wie das Walter'sche, das nebenbei bemerkt, auch als weitere ausführung und krönung von Walter's früheren arbeiten auf diesem gebiete die allgemeinste beachtung verdient. Wir haben es nicht nur mit der vorführung von neuen »jahren von erfahrungen« zu tun, wir begrüssen das werk auch als eine sehr willkommene verteidigungsschrift (vgl. besonders die »Schlussbetrachtung«) gegen die noch immer nicht verstummenden stimmen der »alten«, welche die grammatik gefährdet glauben und in der neuen methode die ungleich stärkeren und mannigfachsten elemente selbst der »formalen« bildung noch immer nicht zu entdecken vermögen.

W.'s ausführungen werden um so überzeugender wirken, als er sich auch hier nicht als starren doktrinär zeigt, der durchaus recht behalten will; in manchen punkten hat er frühere ansichten revidiert und, besonders was das »nacheinander« im unterricht angeht, auf grund sicherer und gesichteter erfahrungen neue ausblicke eröffnet. — —

Demnach kann das werk allen fachgenossen auf's wärmste zum studium empfohlen werden. Gehet hin und tut desgleichen.

Ja, Walter kann das! glaube ich zu hören, und ich räume ein, dass nicht viele neusprachler es schon heute ihm nachmachen werden oder auch nur nachmachen können. Welche hindernisse der allgemeinen durchführung noch wege stehen, wird von Walter selbst treffend ausgeführt. Aber es ist doch zu hoffen, dass Walter trotzdem immer zahlreichere nachfolger finden wird, die ihr bestes einzusetzen bereit sind und durch ihre begeisterung für die reform des neusprachlichen unterrichts die allgemeine einführung der methode erzwingen.

**Le Maître phonétique,** April 1901 (P. Passy, Paris):

.... Étant donné que W. a obtenu des résultats qui l'ont fait connaitre dans toute l'Allemagne — et ailleurs — comme un des premiers professeurs de langues de l'époque actuelle, sa brochure mérite l'examen attentif de tous ceux qui ne veulent pas s'endormir dans la routine.

Il est difficile, d'ailleurs, de la lire sans être frappé des éminentes qualités pédagogiques de l'auteur. Évidemment, c'est un homme qui s'est voué corps et âme à sa profession, et qui a passé sa vie à chercher les moyens les plus sûrs de donner un enseignement intensif, solide et méthodique .....

Freunde und Gegner der Reform haben allen Grund, sich mit Walter's Schrift zu befreunden, deren Einfluss ohne Zweifel so tiefgehend sein wird, dass man sie mit Recht als einen Merkstein in der Entwicklungsgeschichte der Reform wird bezeichnen können.

**Die Neueren Sprachen VIII, Heft 2 (H. Schmidt, Altona):**

Der vorliegenden, hochbedeutsamen schrift in dem rahmen einer besprechung voll und ganz gerecht zu werden, ist eine schwere, wenn nicht unmögliche aufgabe, da sie *in allen ihren teilen* für die künftige gestaltung der methodik des neusprachlichen unterrichts gleich wichtig ist und nicht nur von den fachkollegen, sondern auch von unsern vorgesetzten behörden, den direktoren und provinzialschulräten, ernste beachtung verdient.

Ich beschränke mich darauf, aus dem überaus reichen inhalt einige punkte herauszugreifen, im übrigen aber auf das buch selbst zu verweisen, das in seiner einfachen, klaren und gewandten schreibweise sich jedem als eine quelle vielseitigster belehrung und anregung erweisen wird.

Den schwerpunkt der arbeit erblicke ich in den abgedruckten *proben der schülerarbeiten* und in dem kapitel *grammatik*, und zwar nicht so sehr für die anhänger der neuen methode, die diese abschnitte von neuem von der richtigkeit ihrer anschauungen überzeugen werden, sondern besonders für ihre zahlreichen passiven und aktiven *gegner*, die trotz der vortrefflichen arbeiten von Klinghardt u. a. noch immer auf ihrem ablehnenden standpunkt beharren.

Möge W.'s arbeit den zweck erfüllen, dem sie dienen soll. Das kann sie aber nur, wenn jeder fachkollege das von ihr gebotene material gewissenhaft prüft und stellung dazu nimmt. Und ich meine, dass die reformer eine solche stellungnahme billigerweise verlangen können; sonst kommt die neusprachliche methodik nach keiner richtung hin vorwärts. — —

Zum schluss bitte ich die gegner nochmals, die schrift gründlich, gewissenhaft und vorurteilslos zu studiren, *rein sachlich*, auf grund des von W. gegebenen materials, ihr urteil zu fällen und auf tatsachen mit tatsachen zu antworten.

Ausserdem liegen Besprechungen vor aus: **Bulletin bibliographique et pédagogique du Musée belge**, 1900 Nr. 2 (F. Wagner). — **Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen**, 1900, Heft 8 u. 9 (Jansen, Krefeld). — **Revue des Humanités en Belgique**, Januar 1900, (J. Melon). — **Allgemeines Litteraturblatt X**, Heft 12, (J. Ellinger, Wien). — **Deutsche Litteraturzeitung**, 1900, Nr. 17 (W. Viëtor, Marburg). — **Neuphilologisches Centralblatt**, 1899 Nr. 11 und 1900 Nr. 6 (Truelsen, Luckenwalde). — **Jahresberichte über das höhere Schulwesen**, 1899 (H. Löschhorn). — **Litterar. Centralblatt**, 1900, Nr. 15. — **Paedagogischer Jahresbericht**, 1899. — **Neue philologische Rundschau**, 1901, Nr. 17 (Hansen, Flensburg). — **Südwestdeutsche Schulblätter**, 1900, Nr. 3 (Werner, Ettenheim). — **Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen**, 1899, Nr. 4 (Till, Rastenburg). — **Köln. Volkszeitung** (Beilage) 1900, Nr. 17. — **Beiblatt zur Anglia XI, 2** (P. Lange, Wurzen).

**K. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.**

## Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen.

Vortrag gehalten auf dem XI. Neuphilologentage in Köln am 27. Mai 1904. Ergänzt durch Anmerkungen. M. —.70

### Deutsche Zeitung, 13. Juli 1904.

Auf dem ausgesprochen gegnerischen Standpunkte*), was die Frage des Übersetzens anbetrifft, stand der Hauptredner des ganzen Neuphilologentages, Direktor Walter aus Frankfurt a. M. Der verdienstvolle Kämpfer für die neue Methode legte in beredter Weise anschaulich und klar dar, wie sich nach seinem Verfahren der Unterricht in den fremden Sprachen auf der Oberstufe gestaltet; und es gelang ihm in so vortrefflicher Weise, seine Zuhörerschaft von der Güte seines Verfahrens zu überzeugen, dass brausender Beifall seine Ausführungen belohnte.

### Hamburger Zeitung.

— — Unter diesem Gesichtspunkt, zugleich aber von einem höheren, dem modern-realistischen in idealer Ausgestaltung umfassenden Standpunkte behandelte dann Walter-Frankfurt die Frage, wie in den oberen Klassen der höheren Realanstalten durch möglichste Ausschaltung der Muttersprache grössere Resultate erreicht und ein wirkliches Hineinleben in das fremde Idiom und die fremde Kulturwelt, damit auch ein tieferes Verständnis der eigenen Nationalität erzielt werden könnte. Der Führer der sogenannten Reform entfesselte durch die Wärme seines Vortrags und die Höhe seiner pädagogischen Auffassung den einstimmigen Beifall der Zuhörer, die zu keinem der früheren Vorträge in so grosser Zahl erschienen waren.

---

## Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität.

Mit einem Nachwort von Wilhelm Viëtor. M. —.50

### Die Neueren Sprachen. Band IX, Heft 1 (H. Klinghardt):

Der weitaus grösste teil von Walters abhandlung (s. 1—20) beschäftigt sich ganz naturgemäss mit dem neusprachlichen unterricht auf der *schule*. Und zwar liefert verf. einen kurzen, mit erläuternder begründung versehenen bericht über den gang der reformbewegung im in- und auslande, hebt, zum besten des noch nicht genügend orientirten lesers, einige seiten unseres unterrichtsverfahrens mit besonderem nachdruck hervor, stellt die zielleistungen zunächst seiner eigenen schüler im englischen fest, und betont endlich eine reihe von sachlichen wünschen, die wir reformer uns gestatten im interesse des von uns vertretenen faches an unsere regierungen zu richten.

Ich glaube nicht falsch zu urteilen, wenn ich sage, dass W.s angaben in allen diesen punkten ein genaues bild sowohl der tatsachen wie der alle reformer gemeinsam beherrschenden anschauungen gewähren. Ich vermute, dass nur sehr wenige, wenn überhaupt irgendwelche reformer, denen man diesen teil von W.s schrift zur meinungsäusserung vorlegte, sich auch nur einen augenblick bedenken würden, denselben mit ihrer namensunterschrift zu versehen. Alle die ausserhalb der engeren fachkreise stehenden männer, die von amtswegen berufen oder aus persönlicher neigung gesonnen sind, sich verlässig über das wollen und wirken der reformer unseres gebietes zu orientiren, haben also an W.s broschüre einen vorzüglich sicheren führer. Sie ist geschrieben, als wie wenn sämtliche deutschen (und fremden) reformer den verf. ersucht hätten, den regierungen betreffs ihrer absichten und leistungen übersichtlich zu berichten. Möge sie in diesem sinne viel benutzt werden und die erstrebte wirkung erzielen.

---

*) Gemeint ist der Vortrag der Oberschulrats Professor Dr. Waag in Karlsruhe.

## N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.

**Paedagogisches Archiv.** (G. Reichel):

Diese Schrift ist jenem **Congrès international de l'Enseignement des Langues vivantes**, den Ref. bereits bei Gelegenheit der Besprechung des Walterschen Buches **Englisch nach dem Frankfurter Reformplan** zu erwähnen Veranlassung fand, gewidmet und daher **zunächst** als Gelegenheitsschrift zu betrachten. Sie verfolgt den Zweck, alle diejenigen, welche **bisher** der neusprachlichen Reformbewegung fern gestanden haben, in kurzer, aber scharf umrissener und treffender Darstellung über den Gang und die Hauptfragen der Reform zu orientiren und zu eigenem vertiefenden Studium anzuregen. Da Walter unter den zu einer derartigen Arbeit Berufenen unbestritten einer der **Berufensten** ist, so giebt die Broschüre für jeden, der sich für die Entwickelung des neusprachlichen Unterrichts interessiert, den besten und zuverlässigsten Führer ab.

**BESTELLZETTEL**

In offenem Briefumschlag zu versenden. Frankatur in Deutschland und Österreich-Ungarn 3 Pf., wenn ohne besondere schriftliche Zusätze.

Aus dem Verlage von N. G. Elwert in **Marburg** bestelle ich hierdurch bei der Buchhandlung von

.....

— zur Ansicht auf kurze Zeit — fest —

**Walter, Max.** Der französische Klassenunterricht, 2. Auflage. M. 1.40

— — Anmerkungen

— Der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen M. —.70

— Englisch nach dem Frankfurter Reformplan M. 3.50

— — gebunden M. 4.—

— Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Mit einem Nachwort von W. Viëtor. M. —.50

**Kühn, Karl,** Entwurf eines Lehrplans für den französischen Unterricht am Realgymnasium. II. Mittel- und Oberstufe. M. 1.—

Betrag folgt nach Erhalt per Postanweisung — ist nachzunehmen.

Genaue Adresse: .....

.....

Wo der Bezug auf Schwierigkeiten stösst, wende man sich direkt an die Verlagsbuchhandlung.

**PARIS** près des grands Boulevards. **Belles chambres** meublées 4 francs par jour avec le petit déjeuner du matin. **Pension complète** depuis 160 francs par mois. Pour les professeurs qui suivent les cours de l'Alliance française **Conversation française.**

**Mlle Larmier,** 4° Rue d'Hauteville.

## Italienischer Unterricht.

Wir empfehlen die in unserem Verlage erscheinende

**La Settimana** Politica, Letterària, Scientifica e Artistica.
**(Italienische Zeitung für Deutsche** zur Unterhaltung und Fortbildung.)

Herausgegeben von Professor **G. Schmidt-Ferrari, München.**
Preis für das Vierteljahr 2 Mk. ✠ Probenummern unberechnet.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postanstalten.
**M. Rieger'sche Universitäts-Buchhandlung, München.**

***N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG, MARBURG IN HESSEN.***

## *SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION I.*

***A SHAKESPEARE PHONOLOGY*** *WITH A RIME-INDEX TO THE POEMS AS A PRONOUNCING VOCABULARY BY* ***WILHELM VIËTOR,*** *M. A., PH. D. XVI, 290 S. M. 5.40, GEBUNDEN M. 6.—.*

## *SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION II.*

***A SHAKESPEARE READER*** *IN THE OLD SPELLING AND WITH A PHONETIC TRANSCRIPTION BY* ***WILHELM VIËTOR,*** *M. A., PH. D. XII, 179 S. M. 3.—, GEBUNDEN M. 3.60.*

## *EXERCICES PRATIQUES* ***ET MÉTHODIQUES DE PRONONCIATION FRANÇAISE*** *SPÉCIALEMENT ARRANGÉS POUR LES ÉTUDES PRATIQUES AUX UNIVERSITÉS ET LES COURS DE VACANCES PAR* ***ADOLPHE ZÜND-BURGUET.*** *IV, 127 S. M. 2.40, CART. M. 2.70.*

## *DIE HOMONYMA DER ENGLISCHEN SPRACHE,* *SYSTEMATISCH GEORDNET UND DURCH RÄTSEL, ANEKDOTEN UND ZITATE ILLUSTRIERT VON PROFESSOR DR.* ***W. SCHUMANN*** *IN MARBURG. 68 S. M. 1.20.*

## Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig

# Hamanns Schulausgaben

# englischer Schriftsteller

1. **Tennyson,** Idylls of the Kings (Auswahl). (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I. M. 1.—.
2. **Ewing,** Jackanapes and Daddy Darwins Dovecot. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für II. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
3. **Creasy,** The Fifteen Battles of the world. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I und II. M. 1.20.
4. **Shakespeare,** The Tempest. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I. M. 1.—.
5. **Ransome,** Shakespeares Plots. (Oberl. Dr. *K. Meier.*) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 50 Pf.
6. **Farrar,** St. Winifreds', or the world of school. (Oberl. *Mättig.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.

---

Soeben erschien:

**Jean-Jacques Rousseau,** Emile ou de l'éducation (Pages choisies). Mit grammatischen und pädagogischen Anmerkungen. (Oberlehrer Dr. *Friedland.*) M. 1.60. Wörterbuch 40 Pf.

---

Früher erschien:

# Reiseeindrücke und Beobachtungen

eines deutschen

## Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich.

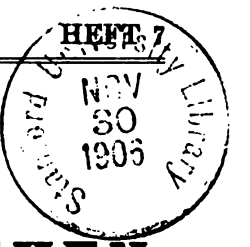
Von

Dr. **K. A. M. Hartmann**

Preis: broschiert 3 M., in Ganzleinen gebunden 4 M.


Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XIV NOVEMBER 1906 HEFT 7




DIE

# NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET.
1906

AUSGEGEBEN AM 7. NOVEMBER 1906

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

# Inhalt.

Seite

*Studium und examen der neuphilologen.* Von Ernst Sieper in München 385

*Deutsche grammatik nach moderner methode.* Von A. Altschul in San Francisco . . . . . 405

BERICHTE.

*Der XII. deutsche neuphilologentag in München.* (4.—7. juni 1906.) (Schluß.) Von E. Ahnert in Dresden . . . . . 419

BESPRECHUNGEN.

1. Gesenius-Regel, *Englische sprachlehre* (E. Regel); 2. dasselbe, ausgabe für mädchenschulen; 3. Gesenius, *A Book of English Poetry* (Fritz Krietze). Von dr. W. Ellmer in Frankfurt a. M. 428

Englische schulausgaben. 1. T. B. Macaulay, *Historical Scenes and Sketches from the History of England* (J. Klapperich); 2. J. A. Froude, *Oceana* (E. Köcher); 3. W. Howitt, *Visits to Remarkable Places* (H. Hoffmann); 4. Elbridge S. Brooks, *A Trip to Washington* (A. W. Sturm); 5. Kurt Reichel, *Tom Brown's School-Days;* 6. Farrar, *St. Winifred's, or the World of School* (J. Mättig); 7. Ed. Armack, *English Reader* I. Von M. Krumm-macher in Kassel . . . . . 432—437

VERMISCHTES.

*Les plosives françaises.* Von Paul Passy . . . . . 438

*Antwort.* Von H. Klinghardt . . . . . 439

*Experimentalphonetische rundschau.* Von Giulio Panconcelli-Calzia in Frankfurt a. M. . . . . 415

*Richard John Lloyd* †. Von W. Viëtor . . . . . 417

*Eine schulpetition* . . . . . 418

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

**Besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben**, sowie die auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim**, vorläufig alles auf Amerika, Spanien und Italien bezügliche an **herrn prof. A. Rambeau in Wilmersdorf-Berlin**, Kaiser-Allee 172 I, das übrige an herrn prof. **W. Viëtor in Marburg**, Hessen, adressiren.

☞ Diesem Hefte liegen **Prospekte** der Verlagsbuchhandlungen von **Quelle & Meyer** in **Leipzig**, **Friedr. Vieweg & Sohn** in **Braunschweig**, der **Weidmannschen Buchhandlung** in **Berlin** und der **N. G. Elwert'schen Verlagsbuchhandlung** in **Marburg** bei. Auf dieselben wird besonders aufmerksam gemacht. ☜

ERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

# AUS DER ANTIKEN GEISTESWELT

EIN ERGÄNZUNGSBUCH FÜR DEN UNTERRICHT AN REALANSTALTEN

VON

DR. KARL KNABE

DIREKTOR DER OBERREALSCHULE ZU MARBURG A. D. LAHN

8°. [XII. u. 112 S.] In Leinwand geb. M. 1.60

## VORWORT

Der hier vorliegende Versuch ist aus der Praxis erwachsen. on seit einer Reihe von Jahren sind mir Klagen darüber zu Ohren ommen, daß der Unterricht in der alten Geschichte an Realschulen Oberrealschulen nicht recht fruchtbar sei, da er an keinem anderen rfache eine Stütze finde. Ja man hat deshalb sogar schon vorge-

schlagen, auf ihn völlig zu verzichten — meiner Meinung nach indessen mit Unrecht. Es würde unseren Schülern doch manches erhebende Moment verloren gehen; es würde ihnen auch jedes Verständnis für viele Kunstwerke in der Plastik und Poesie fehlen, wenn sie diesen Unterricht entbehren sollten. Schon früher hatte ich angeregt, die Lehrbücher der alten Geschichte anders einzurichten als diejenigen für die übrigen höheren Lehranstalten, nämlich in ihnen mehr Rücksicht auf das Biographische, auf die Kulturzustände und auf die antike Kunst zu nehmen. Ich empfehle deshalb bei diesem Unterricht namentlich in der Quarta geschichtliche Quellenbücher, die ja wohl jede Schule benutzt, ausgiebig heranzuziehen und in der Oberstufe mit diesem Büchlein einen Versuch zu unternehmen.

Aber nicht nur zur Vertiefung der geschichtlichen Unterweisung, sondern auch zur Belebung des deutschen Unterrichts auf der Oberstufe der Oberrealschulen will dies Werkchen beitragen. Zu diesem Zwecke ist z. B. die Poëtik des Aristoteles, sind ferner Proben aus Horaz und Ovid und vieles Andere aufgenommen. Ebenso soll mit dieser Zusammenstellung zur Betrachtung von Werken der bildenden Kunst angeleitet*) und ferner ein kleiner Beitrag zur philosophischen Propädeutik und zur Entwicklung der Religionslehre beigesteuert werden.

Schon in einer Programmschrift der hiesigen Oberrealschule vom Jahre 1899 habe ich dem hier zugrunde liegenden Gedanken kurzen Ausdruck gegeben, ebenso in zwei pädagogischen Aufsätzen in der Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht: „Lehrpläne und Lehraufgaben von 1901“ im 33. Jahrgange (1902) und „Der neue Lehrplan der Württembergischen Oberrealschulen“ im 35. Jahrgange (1904). Etwas ausführlicher habe ich den Plan dargelegt in dem Artikel: „Zum deutschen Unterricht in der Oberstufe der Realanstalten,“ Lehrproben und Lehrgänge 1902, II. (Heft LXXI), und endlich habe ich ihn ausgesprochen in zwei Vorträgen über das Wesen der Oberrealschule in Bielefeld am 3. Oktober 1903 (Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen 1903) und in Quedlinburg am 2. Januar 1904.

Daß diese Idee vielfach geteilt wird, mögen einige Literaturangaben beweisen. Baumann sagt in seinem Schriftchen: Gymnasium und Realgymnasium usw.: „Bekanntschaft mit griechischer Literatur könnte mehr, als es jetzt mit Homers Odyssee und einem Stück des Sophokles geschieht, durch ein Lesebuch zur Geschichte aus den griechischen Historikern und ein gleiches zur Poesie in den besten Übersetzungen wohl gewonnen werden“, und berichtet in seinem Buche: „Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten“, daß der englische Psychologe Bain an der Spitze einer Vereinigung für eine Änderung des Schulwesens steht, die durchaus auf Mathematik und Naturwissenschaft, auf sozial-

*) Ich verweise besonders auf den Aufsatz: „Kunst und Oberrealschule“ von Dr. M. G. Schmidt in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. 14. Jahrgang 1903 und natürlich auf Konr. Lange, „Die künstlerische Erziehung“, 1893.

wissenschaftlichen und humanistischen Kenntnissen beruhen soll, auf den letzteren aber in dem Sinne, daß nicht nur die eigene Literatur, sondern auch das Beste der Literaturen der fremden Völker studiert wird. Darunter nehmen bei ihm eine hervorragende Stellung die griechischen und römischen Autoren ein, aber in Übersetzungen. Daß ferner derselben Ansicht bei der Reform der höheren Schulen in Frankreich Rechnung getragen ist, dürfte bekannt sein.

Auch die Oberrealschuldirektoren Hemme und Wernicke haben dieselbe Ansicht geäußert, ersterer in seinem vortrefflichen Buche: „Was muß der Gebildete vom Griechischen wissen?", letzterer, indem er gelegentlich ausführt, daß die Oberrealschule ein Gymnasium sei unter Ersatz des Lateinischen durch Französisch und des Griechischen durch Englisch, wenn im deutschen Unterricht der hohen Bedeutung der antiken Kultur Rechnung getragen wird. Auch in manchen Artikeln der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen wird einem ähnlichen Wunsche Ausdruck verliehen. Wertvoll erscheint mir folgende Bemerkung im Vorworte zu dem von Rudolf Lehmann herausgegebenen Deutschen Lesebuche VI. Teil (für Obersekunda), 1905: „Bekanntlich wird der deutsche Unterricht hierin durch den Geschichtsunterricht nicht unterstützt, da dem letzteren auf dieser Stufe vielmehr die antike Geschichte als Pensum zufällt. Ob und wie sich dieser Zwiespalt beseitigen ließe, wäre gewiß der Erwägung wert."

Ferner hat G. Lambeck in der Monatsschrift für höhere Schulen, I, 2 (Februar 1902) einen einschlägigen Artikel unter dem Titel veröffentlicht: „Wie kann das Realgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen?"

Ein ähnliches Bedürfnis regt sich aber auch an den höheren Mädchenschulen, wie aus den Aufsätzen von Dr. Ferd. Jak. Schmidt und von Bernarda v. N . . . „Klassisches Altertum und höhere Mädchenschule" in den Preußischen Jahrbüchern vom April und November 1902, sowie aus dem Artikel von Katharina Pufahl, „Altklassischer Lesestoff in der höheren Mädchenschule", in der Zeitschrift für Frauenbildung, I, 1 (Februar 1902) hervorgeht.

Von den für Unterrichtszwecke geschriebenen Büchern, die diesem Bedürfnisse entgegenkommen wollen, kenne ich: Dr. Löwenthal, Klassische Vorschule, 3 Bde., Frankfurt a. M. 1855 und Dr. Albert Wittstock, Altklassisches Lesebuch, Halle (Saale) 1879. Beide konnten aber ihren Zweck schon deshalb nicht recht erfüllen, weil sie zu umfangreich sind, als daß man den Versuch wagen konnte, sie durchzuarbeiten. Die zahlreichen übrigen Anthologien enthalten nur poetische Stoffe und wollen und können nicht als Schulbücher dienen.

Das vorliegende Werkchen aber möchte ein Schulbuch werden. Darum ist es kurz gefaßt, damit es neben dem eingeführten Lesebuche und reichlicher sonstiger Lektüre wirklich durchgenommen werden

kann. Bruchstücke aus Homers Epen und aus antiken Dramen sind nicht aufgenommen, weil diese ganz in den Händen der Schüler sein müssen. Abhandlungen zur Einleitung u. dergl. sind ausgeschlossen, um den unterrichtenden Herren nicht vorzugreifen, und weil diese sich ja auch in jedem deutschen Lesebuche befinden, das in der Hand der Schüler ist. Bei Gedichten ist mehrfach modernes Metrum gewählt, um der Ermüdung der Schüler bei der Lektüre abzuwehren.

Die Schrift ist nach jahrelangem Sammeln und Suchen entstanden unter Mithilfe zunächst derjenigen Kollegen, welche an der hiesigen Oberrealschule den in Frage stehenden Unterricht in den Händen hatten, nämlich der Herren Oberlehrer Dr. M. G. Schmidt und Martin, ferner des Herrn Direktors der hiesigen höheren Mädchenschule Dr. Seehaussen und des Herrn Professors Dr. O. A. Ellissen vom Realgymnasium in Einbeck. Ihnen gestatte ich mir daher, wie den oben genannten, sowie denjenigen Schriftstellern, bezw. Verlegern, die mir freundlichst erlaubten, den Stoff zu diesem Büchlein ihren Arbeiten zu entnehmen, meinen verbindlichsten Dank auszusprechen.

Dieser gebührt aber auch dem Königl. Provinzial-Schulkollegium zu Kassel, das uns auf meinen Antrag schon seit dem Jahre 1902 gestattet hat, den deutschen Unterrichtsstoff auf der Oberstufe so zu verteilen, daß wir in der Obersekunda die Antike behandeln können.

Die Verwendung altklassischen Stoffs an Oberrealschulen denke ich mir in folgender Weise: In der Quinta werden die Sagen nach dem Lesebuche durchgenommen, in der Quarta geschichtliche Quellenhefte-chen (z. B. von Sevin) und Bilder ausgiebig verwendet, in Obertertia wird Homers Odyssee in Hubatsch' Übersetzung behandelt. In der Obersekunda werden zwei Dramen von Sophokles (König Ödipus und Antigone) oder Äschylus gelesen und dann im Anschlusse an den geschichtlichen Unterricht dies Buch benutzt, das aber auch weiterhin in den deutschen Stunden der Prima mehrfach herangezogen werden kann. Daneben wird noch Homers Ilias und Schillers Übersetzung aus der Äneis teilweise durchgenommen. Im Englischen wird Shakespeares Julius Cäsar oder Coriolan gelesen, natürlich alles im Anschlusse an die geschichtliche Unterweisung. Von neueren klassischen Werken nehmen wir Schillers Braut von Messina, Grillparzers Goldenes Vließ und Goethes Hermann und Dorothea durch, sowie Schillers Gedichte antiken Inhalts und entsprechende Stücke aus dem Lesebuche. In Unterprima findet dann die mittelhochdeutsche Dichtung die erwünschteste Berührung mit dem geschichtlichen Stoffe. In Oberprima wird bei der Behandlung Lessings dies Buch herangezogen, wie auch zu philosophischen Erörterungen und zu solchen über Religion und Kunst. Es wird dann zur Vorbereitung von Goethes Iphigenie das betreffende Drama von Euripides kurz behandelt und daneben Racines Iphigenie im Französischen gelesen. Meiner Ansicht nach könnte auch das Realgymnasium einschließlich der Hauptanstalt des Kadettenkorps, wie die

öhere Mädchenschule und vielleicht auch das Lehrerseminar in ähnlicher Weise von diesem Werkchen Gebrauch machen.

Niemand weiß besser als ich, daß diese Schrift Mängel aufweist. ch werde deshalb für jede wohlwollende Kritik dieses Versuchs — auptsächlich positiver Art — außerordentlich dankbar sein. Eine Nachhmung der Gymnasien hat mir, wie jeder kundige Leser sofort ıgeben wird, durchaus fern gelegen. An diesen Anstalten kann die uswahl der altsprachlichen Lektüre nicht nur durch den Inhalt bestimmt werden, sondern sie ist auch durch die Sprache bedingt. Deshalb konnte auch für mich das griechische Lesebuch von v. Wilamowitz-Moellendorff nicht maßgebend sein. Es war in keiner Weise ie Absicht vorhanden, die klassischen Schriftsteller, welche das Gymasium bietet, hier in deutscher Übertragung vorzuführen; dies ist ja chon in dankenswerter Weise in den geschichtlichen Quellenbüchern us dem Altertum geschehen. Vielmehr kam es hier gar nicht auf ie Namen der antiken Schriftsteller, sondern nur auf den nhalt des Dargebotenen, nicht auf die Worte, sondern auf die ache an. Von großen Männern, Ereignissen, Einrichtungen u. dergl. ollte den Schülern etwas mehr dargereicht werden, als das flüchge Wort im Unterricht vermag. Einen etwaigen Vorwurf aber, aß ich das Wesen der Realanstalten, speziell die Eigenart der Oberealschulen, mit dieser Zusammenstellung verkenne, kann ich in keiner Weise gelten lassen. Vielmehr wage ich die Hoffnung auszusprechen, aß hierdurch diesen Lehranstalten ein gewisser Nutzen zuteil werden öge, vielleicht auch manchem anderen Leser.

Marburg (Bez. Kassel), den 25. August 1906.

Karl Knabe.

# INHALT.


| Nr. | Titel | Verfasser | Quelle | Seite |
|---|---|---|---|---|
| | **I. Dichtkunst.** | | | |
| 1 | Homers Vaterland | Gellius | E. Boesel, Anthologie d. alten Griechen. Reclam 1921/4, S. 135 | 1 |
| 2 | Homers Bildnis in Argos | Ungenannt | Ebenda S. 139 | 1 |
| 3 | Homer überragt alle anderen Dichter | Leonidas v. Tarent | Ebenda S. 135 | 1 |
| 4 | Ilias und Odyssee | Alpheus | Ebenda S. 137 | 1 |
| 5 | Sappho | Antipater | Ebenda S. 147 | 1 |
| 6 | Das Grab des Hesiodus | Alcäus | Ebenda S. 133 | 1 |
| 7 | Der Tod des Orpheus | Antipater v. Sidon | Ebenda S. 142 | 2 |
| 8 | Pindarus | Derselbe | Ebenda S. 145 | 2 |
| 9 | Die Dichtersiege des Simonides | Simonides | Ebenda S. 148 | 2 |
| 10 | Der Weinstock auf dem Grabe Anakreons | Derselbe | Ebenda S. 122 | 2 |
| 11 | Der Sänger | Nikarchos | Griech. Gedichte, Auswahl d. besten deutschen Übersetzg. | 2 |
| 12 | Die lyrischen Dichter | Ungenannt | Boesel a. a. O., S. 150 | 2 |
| 13 | Die Komödie | Onestes | Ebenda | 3 |
| 14 | Aristophanes | Plato | Ebenda S. 128 | 3 |
| 15 | Des Äschylus Verdienste um die Dichtkunst | Dioscorides | Ebenda S. 121 | 3 |
| 16 | Äschylus | Anthologie | Geibel, Klass. Liederb., S. 68 | 3 |
| 17 | Sophokles | „ | Ebenda S. 69 | 3 |
| 18 | Das Grab des Euripides | Ungenannt | Boesel a. a. O., S. 132 | 3 |
| 19 | Eros und die Biene | Anakreontea | K. Preisendanz und F. Hein, Hellenische Sänger in deutschen Versen, S. 39 | 4 |
| 20 | Furchtlos | Horaz | Horazische Oden in deutscher Nachbildung v. Jul. Bartsch. Jahresbericht, Stade 1882 | 4 |
| 21 | An die Laute | Derselbe | Das 1. u. 2. Buch der Oden des Horaz in freier Nachbildung v. H. Liesering. Jahresbericht d. Sophien-Realgymnasiums, Berlin 1885 | 4 |
| 22 | Dichters Selbstgefühl | Derselbe | Lieder treu u. frei nach Horaz v. A. Daumiller. Jahresbericht d. Realgymnasiums, Nürnberg 1889 | 5 |

| Nr. | Titel | Verfasser | Quelle | Seite |
|---|---|---|---|---|
| 23 | Des Dichters Beruf | Ovid | Elegien III, 1, übersetzt von Herzberg | 7 |
| 24 | An mein Buch | Horaz | Episteln I, 20. Deutsch von F. O. Frh. v. Nordenflycht. Breslau 1874 | 7 |
| 25 | An den Vax | Martialis | Deutsch von Lessing | 7 |
| 26 | Laokoon | P. Vergilius Maro | Aus der Äneis. Deutsch von Neuffer | 8 |
| 27 | Über Poëtik | Aristoteles | Leop. Spreer, Üb. d. Verw. d. Poetik des Aristoteles in d. Schule. Jahresbericht, Merseburg 1902 | 8 |
| 28 | An die Leyer | Anakreon | Deutsch v. Bruchmann, Schubert-Lieder, 2. Bd., 20 | 20 |
| | **II. Bildende Kunst.** | | | |
| 1 | Aphrodite d. Praxiteles | Plato | Boesel a. a. O., S. 54 | 21 |
| 2 | Aphrodite von Apelles | Leonidas v. Tarent | Preisendanz u. Hein a. a. O., S. 55 | 21 |
| 3 | Das Erzbild d. Aphrodite | Anthologie | Geibel a. a. O., S. 72 | 21 |
| 4 | Phidias' Statue in Olympia | Philippus v. Thessalon. | Löwenthal, Klassische Vorschule I, S. 265 | 21 |
| 5 | Der Zeus des Phidias | Unbekannt | Preisendanz u. Hein a. a. O., S. 64 | 21 |
| 6 | Ein Bild des Theseus | Unbekannt | Griechische Gedichte. Auswahl. S. 76. | 22 |
| 7 | Sapphos Bild | Christodoros | Ebenda S. 71 | 22 |
| 8 | Sapphos Bild | Democharcs | Löwenthal a. a. O., S. 269 | 22 |
| 9 | Die Bildsäule d. Niobe | Unbekannt | Griechische Gedichte. Auswahl. S. 75. | 22 |
| 10 | Die Eros-Statue an der Quelle | Zenodotus | Boesel a. a O., S. 63 | 22 |
| 11 | Eherne Bildsäule des Prometheus | Julianus der Aegypter | Löwenthal a. a. O., S. 268 | 22 |
| 12 | Aristoteles' Bild | Unbekannt | Ebenda S. 271 | 22 |
| 13 | Aphrodite vor einem Standbild der Athene | Nikarchus | Boesel a. a. O., S. 48 | 23 |
| 14 | Iphigenies Opferung in Aulis | S. Plinius Secundus | Naturgeschichte XXXV, 36, 12. Übersetzt v. Dr. Ph. H. Kulb. Römische Prosaiker in neuen Übersetzgn. von Osiander u. Schwab. Hrch Kerler, Ulm | 23 |
| 15 | Dasselbe | Valerius Maximus | Sammlung merkwürdiger Reden und Taten. VIII, 11. Übers. v. Dr. Fr. Hoffmann (wie 14) | 23 |
| 16 | Narcissus | Philostratus der Ältere | Gemälde, I Buch Nr. 23, übersetzt v. A. F. Lindner. Griech. Prosaiker in neuen Übersetzungen v. Tafel, Osiander u. Schwab, S. 816 (wie 14) | 23 |
| 17 | Die Gastgeschenke | Derselbe | Ebenda Nr. 31 | 24 |
| 18 | Marsyas | Philostratus d. Jüngere | Ebenda Nr. 3 | 25 |
| 19 | Orpheus | Derselbe | Ebenda Nr. 7 | 26 |

| Nr. | Titel | Verfasser | Quelle | Seite |
|---|---|---|---|---|
| 20 | Sophokles | Derselbe | Ebenda Nr. 14 | 27 |
| 21 | Philoktet | Derselbe | Ebenda Nr. 18 | 27 |
| 22 | Bacchus | Kallistratus | Standbilder, übersetzt v. A. F Lindner, Nr. 8 (wie 14) | 28 |
| 23 | Amor | Derselbe | Ebenda Nr. 11 | 29 |
| 24 | Medea | Derselbe | Ebenda Nr. 13 | 29 |
| 25 | Über den Olympischen Zeus | Dion Chrysostomus | Übersetzt v. K. Kraut. Osiander-Schwab'sche Übersetzungs-Bibliothek, Gr. Pr. 359. Bändchen, S. 290 ff. (wie 14) | 30 |
| 26 | Der Tempel der Artemis zu Ephesus | Antipater v. Sidon | Boesel a. a. O., S. 252 | 36 |
| 27 | Die Akropolis von Athen | Pausanias | Führer durch Attika. Deutsch von F. Spiro, Reclam 3360, S. 49 ff. | 36 |
| 28 | Die drei Säulenarten u. ihre Erfindung | M. Vitruvius Pollio | Baukunst, IV. Buch, I. Kapit. Deutsch von A. Rode | 44 |
| 29 | Verwendung der verschiedenen Säulen an den Tempeln | Derselbe | Ebenda I, 2 | 46 |
| 30 | Die Statue der ungeflügelten Nike in Rom | Ungenannt | Boesel a. a. O., S. 254 | 47 |
| | **III. Geschichte u. Erdkunde.** | | | |
| 1 | Die zwölf Arbeiten des Herkules | Philippus | Boesel a. a. O., S. 100 | 48 |
| 2 | Troja (d. hölzerne Pferd) | Antiphilus | Ebenda S. 255 | 48 |
| 3 | Hektors Grab | Archias | Ebenda S. 98 | 48 |
| 4 | Achilles' Schild | Ungenannt | Ebenda S. 97 | 48 |
| 5 | Achilles' Grab | Unbekannt | Griechische Gedichte. Auswahl. S. 264 | 48 |
| 6 | Solons Gesetzgebung | Aristoteles | Die Verfassung von Athen. Kap. 12, dtsch. v. G. Wentzel. Reclam 3010, S. 30 | 49 |
| 7 | Staatsleitung | Solon | Ebenda | 49 |
| 8 | Volksglück | Derselbe | Fr. Dörr, Griechischer Liederschatz, S. 136 | 49 |
| 9 | Die gefallenen Athener | Simonides | Boesel a. a. O., S. 173 | 49 |
| 10 | Tod für das Vaterland | Tyrtäus | Fr. Dörr a. a. O., S. 4 | 49 |
| 11 | Kampflied | Derselbe | Preisendanz u. Hein a. a. O., S. 12 | 49 |
| 12 | Die Spartanerin | Anthologie | Geibel a. a. O., S. 73 | 50 |
| 13 | Die Spartanerin | Erykios | Griech. Gedichte. Ausw. S. 215 | 50 |
| 14 | Miltiades | Ungenannt | Boesel a. a. O., S. 165 | 50 |
| 15 | Das Grab des Themistokles | Diodorus a. Tarsus | Ebenda S. 167 | 50 |
| 16 | Leonidas | Philippus | Griechische Gedichte, S. 215 | 50 |
| 17 | Der Löwe auf dem Grabe des Leonidas | Simonides | Boesel a. a. O., S. 166 | 50 |

| Nr. | Titel | Verfasser | Quelle | Seite |
|---|---|---|---|---|
| 18 | Das Grab der 300 Spartaner bei Termopylä | Simonides von Keos | A. Ellisen, Versuch eines Polyglotte d. europäisch. Poesie, S. 156 | 50 |
| 19 | Die Termopylä-Kämpfer | Derselbe | Griech. Gedichte. Ausw. S. 214 | 50 |
| 20 | Schlacht am Eurymedon | Derselbe | Boesel a. a. O., S. 172 | 51 |
| 21 | Argos' verschwundene Herrlichkeit | Alpheus | Ebenda S. 251 | 51 |
| 22 | Sparta | Ungenannt | Ebenda S. 255 | 51 |
| 23 | Sparta im Vergleich mit anderen Städten | Damagetus | Ebenda S. 193 | 51 |
| 24 | Theben | Onestes | Ebenda S. 255 | 51 |
| 25 | Korinth | Polystratus | Ebenda S. 252 | 51 |
| 26 | Philippus, König der Makedonier als Himmelsstürmer | Alcäus von Messene | Ebenda S. 167 | 51 |
| 27 | Alexanders d. Gr. Grab | Abdäus | Boesel a. a. O., S. 168 | 52 |
| 28 | Lob des attischen Landes (Chor att. Greise) | Sophokles | König Ödipus auf Kolonos, übersetzt von A. Ellissen, a. a. O., S. 122/23 | 52 |
| 29 | Anmutige Landschaften | a) Ungenannt<br>b) Arabius | Boesel a. a. O., S. 265<br>Ebenda | 53 |
| 30 | Rom, die Himmelsstürmerin | Alpheus | Löwenthal a. a. O., I, S. 264 | 53 |
| 31 | Titus Quintius Flamininus | Alcäus | Boesel a. a. O., S. 169 | 53 |
| 32 | Pompejus und dessen Söhne | Martialis | Geibel, Klassisch. Liederbuch, S. 242. | 54 |
| 33 | An Caesar Augustus | Horaz | Löwenthal, Klassische Vorschule III, 2, S. 418 | 54 |
| 34 | An M. T. Cicero | Catullus | Derselbe a. a. O. III, 1, S. 216 | 54 |
| 35 | Triumph des C. Cäsar | Ovidius | Ars amandi, Lib. I. Vers 177 ff. Proben aus Ovids ars amandi und amores. In Stanzen übersetzt von Gymn.-Oberlehrer Dr. O. John. Jahresbericht Königshütte O.-S. 1904 | 55 |
| 36 | Herodotos | Anthologie | Geibel a. a. O., S. 68 | 56 |
| 37 | Charakteristik des Agesilaus | Xenophon | Lobrede auf Agesilaus. Deutsch v. A. H. Christian (wie II, 14) | 56 |
| 38 | Bild eines guten Königs | Dion Chrysostomos | Über das Königstum. A. Deutsch von K. Kraut. Osiander-Schwabsche Übers.-Bibl. Gr. Pr. 356. Bdchn., S. 4 f. | 58 |
| 39 | Die 3 Hauptverfassungsformen u. deren Abarten | Derselbe | Ebenda. C. Deutsch von demselben, S. 58 ff. (wie II, 14) | 59 |
| 40 | Begriff des Staates | Aristoteles | Acht Bücher vom Staate. Übersetzt v. Fr. Schnitzer I, 1 u. 2 (wie II, 14) | 60 |
| 41 | Solons Gesetzgebung | Derselbe | Die Verfassung von Athen, 7, 8, 9 u. 10. Kap. Deutsch von Dr. G. Wenzel. Reclam 3010 S. 7 ff. | 63 |

| Nr. | Titel | Verfasser | Quelle | Seite |
|---|---|---|---|---|
| 42 | Perikles über die athenische Kultur | Thukydides | Pelop. Krieg II, 36 ff. Senior D. G. Behrmann, Erinnerungen. Berlin 1904. Martin Werneck, S. 256/57 | 66 |
| 43 | Freiheit | Demosthenes | Aus: Rede für d. Kranz. Übers. v. Behrmann, ebenda S. 258 | 67 |
| 44 | Über Deutschland | Cornelius Tacitus | Aus: De Germania. Deutsch v. Will Vesper. Statuen deutscher Kultur, Bd 1 München, C. H. Beck'sche Verlagshandlung. „Abgedruckt m. Genehmigung d. Verlagshandlung." | 67 |
| 45 | Kämpfe des Germanicus mit den Germanen | Derselbe | Annalen I. 55—60. Übersetzt von H. Gutmann, wie 14 | 81 |
| 46 | Des Arminius Tod | Derselbe | Annalen II, 88. Übersetzt von Dr. W. Böttticher. Reclam 2642, S. 122 | 85 |
| | **IV. Philosophie und Religion.** | | | |
| 1 | Thales' Bildsäule | Diogenes Laertius | Leben der ersten Philosophen. Übersetzt von Snell, S. 30 | 86 |
| 2 | Thales | Derselbe | Ebenda S. 33 | 86 |
| 3 | Pythagoras | Julianus | Boesel a. a. O., S 202 | 86 |
| 4 | Demokritus | Derselbe | Ebenda | 86 |
| 5 | Heraklitus | Ungenannt | Boesel a. a. O., S. 203 | 86 |
| 6 | Plato | Ungenannt | Ebenda | 86 |
| 7 | Der Adler | Anthologie | Geibel a. a. O., S. 71 | 87 |
| 8 | Diogenes der Cyniker | Antipater v. Sidon | Boesel a. a. O., S. 205 | 87 |
| 9 | Weltliche Ehre | Ibykus | Dörr, Griech. Liederschatz in d. Nachdichtung, S. 132 | 87 |
| 10 | Der Rabe und der Fuchs | Phädrus | Fabeln. I, 13. Gereimte Übersetzungen einiger Stellen römischer und griechischer Dichter von B. Fahland. Jahresber., Greifenberg i. P. 1889 | 87 |
| 11 | Der sterbende Löwe | Derselbe | Fabeln I, 23 ebenda | 87 |
| 12 | Die Tugend | Solon | Dörr a. a. O., S. 135 | 88 |
| 13 | Lobgesang auf die Tugend | Aristoteles | A. Ellissen, Versuch etc., S. 139 | 88 |
| 14 | Das gehütete Wort | Lucianus | Griechische Gedichte. Auswahl, S. 255 | 88 |
| 15 | Das Leben ein Spiel | Unbekannt | Ebenda S. 265 | 89 |
| 16 | Vorsicht | Sappho | F. Dörr a. a. O., S. 128 | 89 |
| 17 | Verschiedene Ansicht von der Länge des Lebens | Lucianus | Boesel a. a. O., S. 244 | 89 |
| 18 | Treue Freundschaft | Ungenannt | Ebenda | 89 |
| 19 | Falsche Freunde | Lucianus | Ebenda | 89 |
| 20 | Die Kühnheit | Euenus | Ebenda S. 245 | 89 |
| 21 | Der Zorn | Derselbe | Ebenda | 89 |
| 22 | Die Zeit | Plato | Ebenda | 89 |

| Nr. | Titel | Verfasser | Quelle | Seite |
|---|---|---|---|---|
| 23 | Die Mahnung der Nemesis | Ungenannt | Ebenda S. 79 | 89 |
| 24 | Das Bild des Tantalus auf einem Becher | Aelius Gallus | Ebenda S. 112 | 89 |
| 25 | Trinkgespräche | Anakreon | Ebenda S. 231 | 90 |
| 26 | Aufforderung zum Lebensgenuß | Ungenannt | Ebenda S. 232 | 90 |
| 27 | Lob des Genusses | Rufinus | Ebenda S. 234 | 90 |
| 28 | Kurze Dauer der Rosenblüte | Ungenannt | Ebenda S. 239 | 90 |
| 29 | Elend des Menschenlebens | Palladas | Ebenda S. 240 | 90 |
| 30 | Der Arme | Derselbe | Ebenda S. 241 | 90 |
| 31 | Der wahre Reichtum | Lucianus | Ebenda S. 242 | 90 |
| 32 | Die rechte Sparsamkeit | Derselbe | Ebenda S. 243 | 91 |
| 33 | Selbstgespräche | Mark Aurel | Übersetzt und erläutert von C. Cleß, Stuttgart 1866 | 91 |
| 34 | Zur Grundlegung der Logik | Aristoteles | Erste Analytiken oder Lehre vom Schluß. Übersetzt und erläutert von J. H. v. Kirchmann. I. Buch Leipzig, 1877 | 91 |
| 35 | Von den Pflichten | M. T. Cicero | Aus De officiis. Übersetzt von Ch. Garve. Wittstock, Altklass. Lesebuch. Hall a. S. 1879, S. 446/450 (wie II, 14) *) | 95 |
| 36 | Sokrates' Methode | Plato | Apologi. Kriton, Pheidon. Übersetzt von H. Zimpel. Breslau 1888, S. 22 ff. | 100 |
| 37 | Das Leben im Jenseits | Derselbe | Ebenda S. 180, 1, 2 | 104 |
| 38 | Athenas Geburt | Homer | Übers. von U. v. Wilamowitz-Moellendorff | 106 |
| 39 | Allwissenheit der Götter | Lucianus | Boesel a. a. O., S. 243 | 106 |
| 40 | Gottes Allmacht | Pindar | Dörr a. a. O., S. 140 | 106 |
| 41 | Wesen Gottes | Xenophanes aus Kolophon | Löwenthal a. a. O., I, S. 250 | 106 |
| 42 | Berechtigung des Bilderdienstes | Maximus v. Tyros | Aus dem griech. Lesebuche v. U. v. Wilamowitz-Moellendorff Text, S. 238—342 übersetzt von Karl Rühl | 106 |
| 43 | Aus dem frühen Christentum | Plinius der Jüngere | Briefe X, 96.97 Rinn u. Jüngst, Kirchengeschichtliches Lesebuch, große Ausgabe, 2. Aufl. Tübingen 1906. S. 8 ff. | 110 |


*) Auf den gratis ausgegebenen Katalog von Heinrich Kerler, Verlags-Konto, Ulm, unter dem Titel „Hellas und Rom" wird hingewiesen.

# Bestellzettel

Bei

Buchhandlung in

bestelle ich hiermit aus dem Verlage von QUELLE & MEYER in LEIPZIG, Liebigstraße 6:

## KNABE, AUS DER ANTIKEN GEISTESWELT

8°. [XII. u. 112 S.] 1906. In Originalleinenband M. 1.60.

Als Freiexemplar*) behufs ev. Einführung für den Gebrauch im Unterricht (wenn eingeführt).

Ort und Datum

Name

*) Bei beabsichtigter Einführung des Buches stellen wir den Herren Direktoren und Fachlehrern ein Prüfungsexemplar gern kostenlos zur Verfügung. Das Ergebnis der Prüfung bitten wir uns seinerzeit freundlichst mitzuteilen. QUELLE & MEYER.

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.**

# Französische Lauttafel (System Viëtor).

# Englische Lauttafel (System Viëtor).

Je eine dreifarbige Tafel, 100×130 cm.

**Preis M. 2.—, aufgezogen auf Leinen mit Stäben M. 4.—.**

Ein dreisprachiger Text mit Erklärungen und Beispielen wird den Lauttafeln gratis beigegeben.

(Die Lautbezeichnung ist die der *Association Phonétique Internationale.*)

---

**Zu beiden Lauttafeln** erschien eine kleine

**Handausgabe für die Schüler**

in genauer Nachbildung der Wandtafel.

**Preis je M. —.10.**

Auch können zur französischen Lauttafel Tekturen geliefert werden, die ermöglichen, daß die Bezeichnungen ganz französisch sind. Diese Tekturen liefern wir gegen Portoersatz kostenfrei.

Alleinvertrieb für England: Librairie Hachette & Co., **London,** 18 King William Street, Strand.

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.**

In unserem Verlage erschien:

**Finck, F. N.,** **Der deutsche Sprachbau als Ausdruck deutscher Weltanschauung.** Acht Vorträge. M. 2.—.

**Finck, F. N.,** **Die Klassifikation der Sprachen.** Mit 1 Tafel. M. —.60.

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.**

Im Druck:

**Walter, Max,** **Über die Aneignung und Verarbeitung des Wortschatzes.** Vortrag geh. a. d. Münchener Neuphilologentage 1906. ca. M. —.50.

In Vorbereitung:

**Walter, Max,** **Über die Methodik des neusprachlichen Unterrichts.** Bearbeitung der während der Marburger Ferienkurse 1906 gehaltenen Vorträge.

Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig

# Martin Hartmanns Schulausgaben
# französischer Schriftsteller

1. **Sandeau,** Mademoiselle de la Seiglière. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **7. Aufl.** Für II oder I. M. 1.60. Wörterbuch 20 Pf.
2. **Béranger,** Ausgewählte Lieder. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für II. M. 1.—.
3. **Molière,** L'Avare. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Humbert.*) Für II oder Ib. M. 1.—.
4. **Daudet,** Lettres de mon Moulin. (Dr. *E. Hoenncher.*) Für IIa oder Ib. **3. Aufl.** M. 1.20.
5. **Duruy,** Histoire de France de 1789—1795. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **3. Aufl.** Für IIa. M. 1.20.
6. **Thiers,** Bonaparte en Egypte et en Syrie. Mit 4 Karten und Plänen. (Prof. Dr. *Hartmann.*) **3. Aufl.** Für IIIa oder II. M. 1.40. Wörterbuch 20 Pf.
7. **Molière,** Le Bourgeois gentilhomme. (Prof. Dr. *Humbert.*) Für IIa oder Ib. M. 1.—.
8. **Beaumarchais,** Le Barbier de Séville. (Rektor Dr. *W. Knörich.*) Für I. M. 1.—.
9. **Racine,** Athalie. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.20.
10. **Theuriet,** Ausgewählte Erzählungen. (Prof. Dr. *G. Franz.*) Für II und I. M. 1.20.
11. **Souvestre,** Au Coin du Feu. (Prof. Dr. *Humbert.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
12. **Lafontaine,** Ausgewählte Fabeln. (Dr. *M. Mann.*) **2. Aufl.** Für II oder I. M. 1.—.
13. **Saint-Simon,** Mémoires. (Prof. *Mager.*) Für I. M. 1.—.
14. **Racine,** Britannicus. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.—.
15. **Scribe,** Le Verre d'eau. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für II. M. 1.—.
16. **Taine,** Napoléon Bonaparte. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. **2. Aufl.** M. 1.20.
17. **Coppée,** Ausgewählte Novellen. (Prof. Dr. *G. Franz.*) Für IIa oder I. M. 1.20.
18. **Taine,** L'ancien régime. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.—.
19. **Laurie,** Mémoires d'un Collégien. (Dr. *K. Meier.*) Für IIIa oder IIb. **3. Aufl.** M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.
20. **Michelet,** Tableau de la France. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.20.
21. **Bruno,** Francinet. (Oberl. Dr. *Mühlan.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
22. **Lanfrey,** Campagne de 1806—1807. Mit Karten und Plänen. (Oberl. Dr. *Apetz.*) Für IIa und I. M. 1.40.
23. **V. Hugo,** Gedichte in zeitlicher Reihenfolge. (Prof. Dr. *Hartmann.*) Für I. M. 1.40.
24. **A. Daudet,** Tartarin de Tarascon. (Oberl. Dr. *Hertel.*) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
25. **Souvenirs d'une Bleue.** (Oberl. Dr. *K. Meier.*) Für IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
26. **Loizillon,** Campagne de Crimée. Mit Karten. (Oberl. Dr. *U. Meier.*) Für IIa und Ib. M. 1.40. Wörterbuch 30 Pf.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XIV DEZEMBER 1906 HEFT 8

# DIE NEUEREN SPRACHEN

## ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET.
1906

AUSGEGEBEN AM 12. DEZEMBER 1906

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

## Inhalt.

Seite

*Die praktische ausbildung der neuphilologen.* Von F. Dörr in Frankfurt a. M. . . . . 449
*The Place of the Subject in English.* Von R. Volbeda in Rotterdam. 463

BERICHTE.

*Neuphilologische vorlesungen an den preußischen universitäten vom sommersemester 1901 bis zum wintersemester 1905/06 inkl.* (III.) Von M. Goldschmidt in Kattowitz . . . . . 483
*Der londoner ferienkursus des jahres 1906.* Von J. Caro in Frankfurt a. M. . . . . 487

BESPRECHUNGEN.

1. W. Steuerwald, *Englisches lesebuch für höhere lehranstalten;* 2. R. Dammholz, *Englisches lehr- und lesebuch;* 3. G. Dubislav und P. Boek, *Methodischer lehrgang der englischen sprache.* Von O. F. Schmidt in Köln . . . . . 492—497
R. Hall, *Lehrbuch der englischen sprache,* I. u. II. teil. Von dr. W. Ellmer in Frankfurt a. M. . . . . 497
K. Manger, *Übungsstoffe zur wiederholung der französischen ungleichmäßigen verba;* W. A. Hammer, *Tableaux des verbes français à l'usage des écoles.* Von A. Gundlach in Weilburg 501—502
1. Körner, *Zriny* (Tomanetz); 2. Kleist, *Das Käthchen von Heilbronn* (Lichtenheld); 3. Goethe, *Götz von Berlichingen* (Frick); 4. Goethe, *Götz von Berlichingen* (Sauer). Von F. D. . . . 502
H. Jantzen, *Gotische sprachdenkmäler.* Von Otto Badke in Stralsund. 502

VERMISCHTES.

*Das london zur zeit der königin Elisabeth in deutscher beleuchtung.* (I.) Von W. Grote in Frankfurt a. M. . . . . 503
*Quelques réflexions sur les cours de vacances.* Von G. Belouin in Marburg . . . . . 507
*Französisches* p *geprüft an und von einem pariser.* Von H. Klinghardt in Rendsburg (Holstein) . . . . . 510
*Zur richtigstellung.* Von H. Klinghardt in Rendsburg (Holstein). 512
*Zu den studienplan-thesen.* Von W. V. . . . . 512

Wir bitten die herren mitarbeiter, auf jedem für die *N. Spr.* bestimmten manuskript — oder, wenn dies unterblieben ist, auf der korrektur — ihre *postadresse* anzugeben.

**Besprechungen** von **lehrbüchern** und **schulausgaben,** sowie die auf den **neusprachlichen schulunterricht bezüglichen manuskripte** wolle man an **herrn direktor F. Dörr in Frankfurt a. M.-Bockenheim,** vorläufig alle auf Amerika, Spanien und Italien bezügliche an **herrn prof. A. Rambeau in Wilmersdorf-Berlin,** Kaiser-Allee 172 I, das übrige an herrn prof. **W. Viëtor in Marburg,** Hessen, adressiren.

☞ Diesem Hefte liegen **Prospekte** von **Ed. Hölzel's Verlag** in **Wien** und der **N. G. Elwert'schen Verlagsbuchhandlung** in **Marburg,** sowie über die **Ferienkurse** der **Universität Besançon** bei. Auf dieselben wird besonders aufmerksam gemacht. ☜

**N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG, MARBURG IN HESSEN.**

# SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION I.

***A SHAKESPEARE PHONOLOGY*** *WITH A RIME-INDEX TO THE POEMS AS A PRONOUNCING VOCABULARY BY* **WILHELM VIËTOR,** *M. A., PH. D. XVI, 290 S. M. 5.40, GEBUNDEN M. 6.—.*

# SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION II.

***A SHAKESPEARE READER*** *IN THE OLD SPELLING AND WITH A PHONETIC TRANSCRIPTION BY* **WILHELM VIËTOR,** *M. A., PH. D. XII, 179 S. M. 3.—, GEBUNDEN M. 3.60.*

. . . The thanks of all students of Shakespeare and of all interested in the historical development of the English language are due to Professor Viëtor for this book . . . This *Shakespeare Phonology* is indispensable to every serious student of Shakespeare, and it is to be hoped that it and its companion volume, *A Shakespeare Reader* in phonetic transcription, which has just appeared, will find the circulation such books ought to have, especially in England, where too little attention is given to the good work done by Germans in this field.

(F. J. Curtis in: Modern Language Review, Oct. 1906.)

**N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.**

# Englische Lauttafel (System Viëtor).

Eine dreifarbige Tafel, 100×130 cm.

**Preis M. 2.—, aufgezogen auf Leinen mit Stäben M. 4.—.**

Ein dreisprachiger Text mit Erklärungen und Beispielen wird gratis beigegeben.

(Die Lautbezeichnung ist die der *Association Phonétique Internationale.*)

**Zu der englischen Lauttafel** erschien soeben in gleicher Ausführung wie zu der **französischen Lauttafel** eine kleine

**Handausgabe für die Schüler**

in genauer Nachbildung der Wandtafel.

**Preis M. —.10.**

Alleinvertrieb für England: Librairie Hachette & Co., **London,** 18 King William Street, Strand.

**Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig**

## Hamanns Schulausgaben

# englischer Schriftsteller

1. **Tennyson,** Idylls of the Kings (Auswahl). (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I. M. 1.—.
2. **Ewing,** Jackanapes and Daddy Darwins Dovecot. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für II. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
3. **Creasy,** The Fifteen Battles of the world. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I und II. M. 1.20.
4. **Shakespeare,** The Tempest. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I. M. 1.—.
5. **Ransome,** Shakespeares Plots. (Oberl. Dr. *K. Meier.*) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 50 Pf.
6. **Farrar,** St. Winifreds', or the world of school. (Oberl. *Mättig.*) Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.

---

Soeben erschien:

**Jean-Jacques Rousseau,** Emile ou de l'éducation (Pages choisies). Mit grammatischen und pädagogischen Anmerkungen. (Oberlehrer Dr. *Friedland.*) M. 1.60. Wörterbuch 40 Pf.

---

Früher erschien:

# Reiseeindrücke und Beobachtungen

eines deutschen

## Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich.

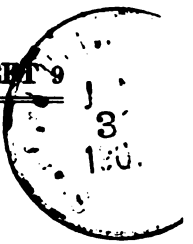
Von

Dr. **K. A. M. Hartmann**

Preis: broschiert 3 M., in Ganzleinen gebunden 4 M.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XIV JANUAR 1907 HEFT 9



# DIE NEUEREN SPRACHEN

## ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET.
1906/1907

AUSGEGEBEN AM 9. JANUAR 1907

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

## Inhalt.

Seite

*Aneignung und verarbeitung des wortschatzes im neusprachlichen unterricht.* Von M. Walter in Frankfurt a. M. . . . . 513
*English Boys' Fiction.* (III.) Von H. Smith in Marburg . . . 538

BERICHTE.

*Jahresbericht des Vereins für neuere sprachen zu Kassel.* Von dr. Harnisch in Kassel . . . . . 546
*Bericht über das X. vereinsjahr des Neuphilologischen vereins zu Bremen.* Von C. Scriba in Bremen . . . . . 548

BESPRECHUNGEN.

K. Böddeker, *Die wichtigsten erscheinungen der französischen grammatik;* ders., *Das verbum im französischen unterricht;* S. Alge und W. Rippmann, *Leçons de français basées sur les tableaux de Hölzel;* Henri Quayzin, *Premières lectures à l'usage des écoles supérieures de jeunes filles.* Von Willibald Klatt in Steglitz. 550—555
*Méthode Pommeret.* 1. u. 2. teil; Ducotterd, *Die anschauung auf den elementarunterricht der französischen sprache angewendet.* Dazu *lehrerheft;* Eberle, *Amusements dans l'étude du français;* Stahl, *Maroussia* (Wespy); Sardeau, *Madeleine* (Gürke). Von B. Meyer-Harder in Hannover . . . . . 555—556
1. Dr. Friedrich Glauning, *Lehrbuch der englischen sprache;* 2. H. Runge, *Englische gespräche (English Dialogues)* oder *Englische Konversationsschule;* 3. dr. W. Dickhuth *Übungsstoff und grammatik für den englischen anfangsunterricht.* I. *Formenlehre.* Von O. Roll in Altona-Ottensen . . . . . 556
Walter Rippmann, *A First English Book.* Von B. Eggert in Frankfurt a. M. . . . . 559
E. Brandenburg u. C. Dunker, *The English Clerk.* Von H. Klinghardt in Rendsburg (Holstein) . . . . . 561
G. Eskuche, *Deutsche sprachlehre und litteraturgeschichte;* Freytags schulausgaben: Fr. Ullsperger, *Schillers Wallenstein;* M. Maulik, *Lessings Laokoon;* E. Älschker, *Schillers Maria Stuart;* Graesers schulausgaben: E. Castle, *Schillers Wallenstein;* Fr. Prosch, *Lessings Nathan;* O. Lyon, *Deutsche dichter des neunzehnten jahrhunderts.* Nr. 11—20; Colmar Schumann, *Lübecker spiel- und rätselbuch.* Von Sebald Schwarz in Lübeck . . . 562—567

VERMISCHTES.

*Das London zur zeit der königin Elisabeth in deutscher beleuchtung.* (II.) Von W. Grote in Frankfurt a. M. . . . . 568
*Nachklänge vom münchener neuphilologentag.* (I.) Von W. V. . . 572
*Natalie Wickerhauser †.* Von W. V. . . . . 575
*Lehrergesuch* . . . . . 576

Diesem Hefte liegt ein **Prospekt** über die Zeitschrift: **„Die Umschau"** bei. Auf denselben wird besonders aufmerksam gemacht.

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.

# Englische Lauttafel (System Viëtor).

Eine dreifarbige Tafel, 100×130 cm.

**Preis M. 2.—, aufgezogen auf Leinen mit Stäben M. 4.—.**

Ein dreisprachiger Text mit Erklärungen und Beispielen wird gratis beigegeben.

(Die Lautbezeichnung ist die der *Association Phonétique Internationale.*)

**Zu der englischen Lauttafel** erschien soeben in gleicher Ausführung wie zu der **französischen Lauttafel** eine kleine

**Handausgabe für die Schüler**

in genauer Nachbildung der Wandtafel.

**Preis M. —.10.**

Alleinvertrieb für England: Librairie Hachette & Co., **London,** 18 King William Street, Strand.

N. G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung in Marburg in Hessen.

**Neu! Neu!**

# Aneignung und Verarbeitung

## des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht.

Von

**Max Walter,**

Direktor der Musterschule in Frankfurt a. M.

Vortrag, gehalten auf dem XII. Allgemeinen Deutschen Neuphilologentage zu München, Pfingsten 1906.

**In erweiterter Form.**

Preis M. —.75.

***N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG, MARBURG IN HESSEN.***

# *SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION I.*

***A SHAKESPEARE PHONOLOGY** WITH A RIME-INDEX TO THE POEMS AS A PRONOUNCING VOCABULARY BY **WILHELM VIËTOR**, M. A., PH. D. XVI, 290 S. M. 5.40, GEBUNDEN M. 6.—.*

# *SHAKESPEARE'S PRONUNCIATION II.*

***A SHAKESPEARE READER** IN THE OLD SPELLING AND WITH A PHONETIC TRANSCRIPTION BY **WILHELM VIËTOR**, M. A., PH. D. XII, 179 S. M. 3.—, GEBUNDEN M. 3.60.*

Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig

# Martin Hartmanns Schulausgaben
# französischer Schriftsteller

1. **Sandeau**, Mademoiselle de la Seiglière. (Prof. Dr. *Hartmann*.) **7. Aufl.** Für II oder I. M. 1.60. Wörterbuch 20 Pf.
2. **Béranger**, Ausgewählte Lieder. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Hartmann*.) Für II. M. 1.—.
3. **Molière**, L'Avare. **2. Aufl.** (Prof. Dr. *Humbert*.) Für II oder Ib. M. 1.—.
4. **Daudet**, Lettres de mon Moulin. (Dr. *E. Hoenncher*.) Für IIa oder Ib. **3. Aufl.** M. 1.20.
5. **Duruy**, Histoire de France de 1789—1795. (Prof. Dr. *Hartmann*.) **3. Aufl.** Für IIa. M. 1.20.
6. **Thiers**, Bonaparte en Egypte et en Syrie. Mit 4 Karten und Plänen. (Prof. Dr. *Hartmann*.) **3. Aufl.** Für IIIa oder II. M. 1.40. Wörterbuch 20 Pf.
7. **Molière**, Le Bourgeois gentilhomme. (Prof. Dr. *Humbert*.) Für IIa oder Ib. M. 1.—.
8. **Beaumarchais**, Le Barbier de Séville. (Rektor Dr. *W. Knörich*.) Für I. M. 1.—.
9. **Racine**, Athalie. (Prof. Dr. *Hartmann*.) Für I. M. 1.20.
10. **Theuriet**, Ausgewählte Erzählungen. (Prof. Dr. *G. Franz*.) Für II und I. M. 1.20.
11. **Souvestre**, Au Coin du Feu. (Prof. Dr. *Humbert*.) Für IIIa oder IIb. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
12. **Lafontaine**, Ausgewählte Fabeln. (Dr. *M. Mann*.) **2. Aufl.** Für II oder I. M. 1.—.
13. **Saint-Simon**, Mémoires. (Prof. *Mager*.) Für I. M. 1.—.
14. **Racine**, Britannicus. (Prof. Dr. *Hartmann*.) Für I. M. 1.—.
15. **Scribe**, Le Verre d'eau. (Prof. Dr. *Hartmann*.) Für II. M. 1.—.
16. **Taine**, Napoléon Bonaparte. (Prof. Dr. *Hartmann*.) Für I. **2. Aufl.** M. 1.20.
17. **Coppée**, Ausgewählte Novellen. (Prof. Dr. *G. Franz*.) Für IIa oder I. M. 1.20.
18. **Taine**, L'ancien régime. (Prof. Dr. *Hartmann*.) Für I. M. 1.—.
19. **Laurie**, Mémoires d'un Collégien. (Dr. *K. Meier*.) Für IIIa oder IIb. **3. Aufl.** M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.
20. **Michelet**, Tableau de la France. (Prof. Dr. *Hartmann*.) Für I. M. 1.20.
21. **Bruno**, Francinet. (Oberl. Dr. *Mühlan*.) Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
22. **Lanfrey**, Campagne de 1806—1807. Mit Karten und Plänen. (Oberl. Dr. *Apetz*.) Für IIa und I. M. 1.40.
23. **V. Huge**, Gedichte in zeitlicher Reihenfolge. (Prof. Dr. *Hartmann*.) Für I. M. 1.40.
24. **A. Daudet**, Tartarin de Tarascon. (Oberl. Dr. *Hertel*.) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
25. **Souvenirs d'une Bleue.** (Oberl. Dr. *K. Meier*.) Für IIb. M. 1.20. Wörterbuch 20 Pf.
26. **Loizillon**, Campagne de Crimée. Mit Karten. (Oberl. Dr. *U. Meier*.) Für IIa und Ib. M. 1.40. Wörterbuch 30 Pf.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XIV FEBRUAR 1907 HEFT 10 (Schluß des Bandes)

# DIE NEUEREN SPRACHEN

## ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

## NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

**FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU**

HERAUSGEGEBEN

VON

**WILHELM VIËTOR**

DIE ZEITSCHRIFT BILDET DIE FORTSETZUNG DER PHONETISCHEN STUDIEN

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—139 WEST 20th STREET.
1906/1907

AUSGEGEBEN AM 18. FEBRUAR 1907

Diesem Heft liegen Titel und Inhaltsverzeichnis zu Band XIV bei.

***Die Neueren Sprachen*** erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von m. 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter m. 9.— portofrei direkt.

# Inhalt.

Seite

*Charakterbilder aus Voltaires weltgeschichte.* Von P. Sakmann in Stuttgart . . . . . 576
*Über Kordelias antwort (King Lear, 1,97—100) sowie über die neubearbeitung des Schlegel-Tieck.* Von Chr. Eidam in Nürnberg . 599

BERICHTE.

*Der erste ferienkursus in Marseille, sommer 1906.* Von Julius Voigt in Ilmenau i. Thür. . . . . 610
*Maifest der kleinsten in einer londoner volksschule.* Von W. Dörr in Charlottenburg . . . . . 617

BESPRECHUNGEN.

O. Jespersen, *Growth and Structure of the English Language;* O. Weise, *Charakteristik der lateinischen sprache;* dr. Rudolf Kleinpaul, *Deutsches fremdwörterbuch.* Von Otto Badke in Stralsund 618—623
Friedrich Paulsen, *Die höheren schulen Deutschlands und ihr lehrerstand in ihrem verhältnis zum staat und zur geistigen kultur;* Gerhard Budde, *Bildung und fertigkeit;* dr. Friedrich Schwend, *Gymnasium oder realschule;* Franz Meder, *Inwiefern kann der französische unterricht an den höheren schulen eine vertiefung erfahren?;* prof. dr. O. Weise, *Unsere muttersprache, ihr werden und wesen;* dr. Jan v. Roswadowski, *Wortbildung und wortbedeutung;* Adolf Klages, *Fremdländisches liederbuch für gemischten chor.* Von Gustav Herberich in Nürnberg . . . . . 624—626
1. O. Weise, *Praktische anleitung zum anfertigen deutscher aufsätze;* 2. O. Behaghel, *Die deutsche sprache;* 3. O. Weise, *Musterstücke deutscher prosa;* 4. R. Ausfeld, *Deutsche aufsätze für die höheren mädchenschulen.* Von F. D. . . . . 626—627
A. Belli, *Wechselseitige einwirkungen der italienischen und deutschen kultur.* Von Sebald Schwarz in Lübeck . . . . . 627
E. W. Bagster-Collins, *The Teaching of German in Secondary Schools.* Von Artur Buchenau in Darmstadt . . . . . 628
Emil Sutro, *Das doppelwesen des denkens und der sprache;* H. Gaudig, *Didaktische ketzereien;* Ad. Zünd-Burguet, *Das französische alphabet in bildern;* J. Perrot et F. Fau, N. Weiller, R. Meadmore, V. Paraire, *8 verschiedene schulbücher;* dr. L. Sudre, *Kleines handbuch der aussprache des französischen;* Th. Rosset, *Exercices pratiques d'Articulation et de Diction.* Von B. Eggert in Frankfurt a. M. . . . . 628—632

VERMISCHTES.

*Das London zur zeit der königin Elisabeth in deutscher beleuchtung.* (III. schluß.) Von W. Grote in Frankfurt a. M. . . . . 633
*Nachklänge vom münchener neuphilologentag.* (II.) Von W. V. . . 636
*I am looking in a family . . .* Von W. V. . . . . 640
*Ferienkurse für 1907.* Von W. V. . . . . 640

Diesem Hefte liegt das Programm der **Ferienkurse in Lausanne 1907** bei. Auf dasselbe wird besonders aufmerksam gemacht.

**Verlag von Eugen Salzer, Heilbronn.**

# L'Echo littéraire.

Journal bi-mensuel, destiné à l'étude de la langue française
dirigé par
**Anna Brunnemann, Marcel Hébert, Dr. Ph. Rossmann.**
Sem. Mk. 2.—.

**Südwestd. Schulbl.:** Unter den verschiedenen Zeitschriften für Deutsche, die sich im Französischen weiterbilden wollen, ist das jetzt im 26. Jahrgang stehende Echo litt. wie die älteste, so auch die empfehlenswerteste.

# The Literary Echo.

A fortnightly paper intended for the study of the English Language and Literature
edited by
**Dr. A. Th. Paul, Dr. Th. Jaeger, J. E. Anderson M. A.**
Sem. Mk. 2.—.

**Engl. Studien:** Da die Schriftleitung eine rege Korresp. mit den Lesern unterhält, so ist die Zeitschr. wohl geeignet, den weitesten Kreisen Nutzen zu bringen. Sie kann im Hinblick auf den mannigf. interess. Inhalt und den wahrhaft spottbilligen Preis nicht nur einzelnen Lernbeflissenen, sondern auch Vereinen, Geschäften, Lesezimmern etc. auf das beste empfohlen werden.

**Probenummern gratis.**

**Neuerscheinungen**

**des Teutonia-Verlages.**
**Leipzig, Mühlgasse 10.**

**Anti-Roethe.**
Eine Streitschrift gegen Herrn Prof. Roethe und Herrn Prof. Ad. Harnack von Prof. Förster, Berlin. 60 Pf.

**A. v. Winterfeld.**
Vom deutschen Unterricht. Preis 2 M., geb. 2,50 M.

**Deutscher Frühling.**
Monatsschrift für Erziehg. und Unterricht in Schule u. Haus. Herausgegeben von Prof. Dr. Matthias. Jährlich 12 Hefte 6 M.

Probehefte durch jede Buchhandlung umsonst zu beziehen.

## Verlag von Dr. P. Stolte in Leipzig

# Hamanns Schulausgaben

# englischer Schriftsteller

1. **Tennyson,** Idylls of the Kings (Auswahl). (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I. M. 1.—.
2. **Ewing,** Jackanapes and Daddy Darwins Dovecot. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für II. M. 1.—. Wörterbuch 20 Pf.
3. **Creasy,** The Fifteen Battles of the world. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I und II. M. 1.20.
4. **Shakespeare,** The Tempest. (Prof. Dr. *Hamann.*) Für I. M. 1.—.
5. **Ransome,** Shakespeares Plots. (Prof. Dr. *K. Meier.*) Für IIa und I. M. 1.20. Wörterbuch 50 Pf.
6. **Farrar,** St. Winifreds', or the world of school. (Oberl. *Mättig*). Für IIIa oder IIb. M. 1.20. Wörterbuch 30 Pf.
7. **John Ruskin,** Ausgewählte Stücke. (Oberl. Dr. *Besser.*) Für I. M. 1.40.

---

Soeben erschien:

**Jean-Jacques Rousseau,** Emile ou de l'éducation (Pages choisies). Mit grammatischen und pädagogischen Anmerkungen. (Oberlehrer Dr. *Friedland.*) M. 1.60. Wörterbuch 40 Pf.

---

Früher erschien:

# Reiseeindrücke und Beobachtungen

eines deutschen

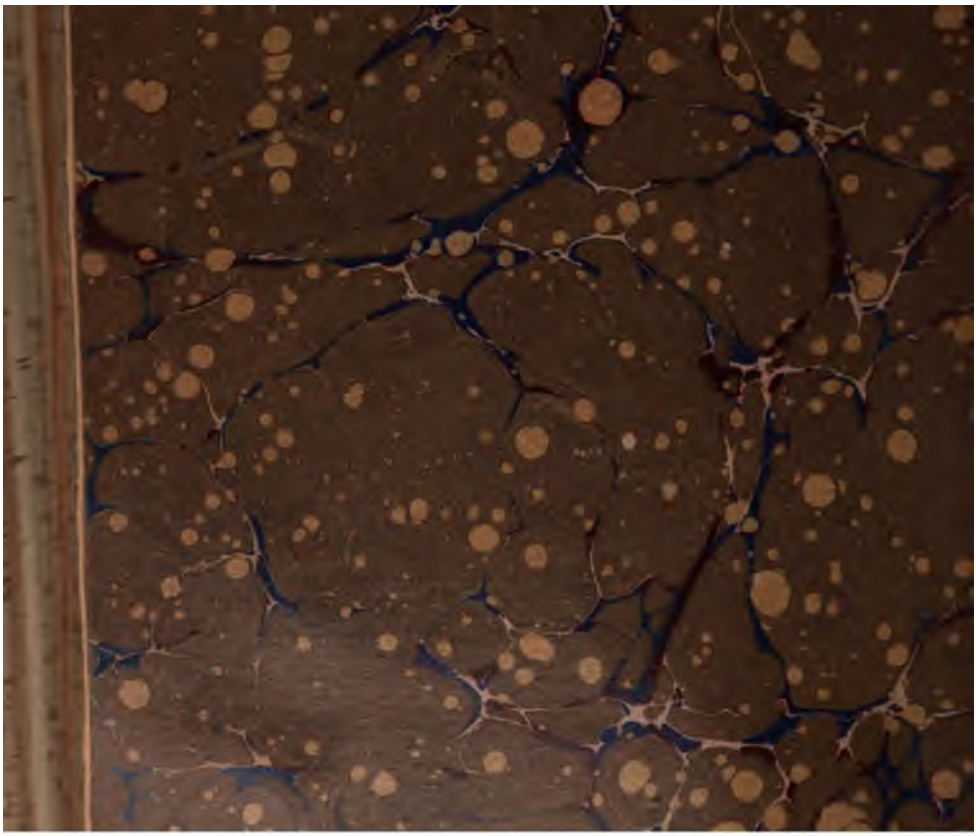
## Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich.

Von

**Dr. K. A. M. Hartmann**

Preis: broschiert 3 M., in Ganzleinen gebunden 4 M.


Druck von Hesse & Becker in Leipzig.



Stanford University Libraries
3 6105 014 094 655

407.05 Neueren sprachen
N481

14 99412

NAME DATE
S 501
NAME DATE

DOES NOT CIRCULATE